



José Carlos de Oliveira Lopes

**O Papel da Escrita na Construção das Aprendizagens:
Perceções e Conceções dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos de Oliveira Lopes

**O Papel da Escrita na Construção das
Aprendizagens:
Perceções e Conceções dos Professores
do 3.º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão
Pedagógica em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professor Doutor José António Brandão
Soares de Carvalho**

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Quer pelo incentivo, pela ajuda, quer pela paciência, foram diversas as pessoas que contribuíram para que este trabalho fosse possível. Elas sabem-no. Contudo, não quero deixar de nomear algumas mais determinantes.

O Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, que me orientou permanentemente e me deu incentivos de vária ordem.

Os diretores dos agrupamentos das escolas do distrito de Braga e Viana do Castelo, que autorizaram que os professores das suas escolas pudessem responder ao questionário.

Os professores, que ousaram responder ao questionário.

A Helena, que me acompanhou nesta caminhada e foi fonte inesgotável de saberes e catarses.

A Fátima, símbolo de uma amizade sem a qual este trabalho não seria possível.

A Lucília, pela colaboração e aconselhamento prestados em vários momentos deste trabalho.

A Augusta, que sempre me incentivou e conseguiu evitar todas as quedas.

Os meus pais e o meu irmão Domingos, que já não vivem, mas que sempre me inculcaram uma cultura de esforço e de responsabilidade.

O meu filho Tiago, que, devido à realização deste trabalho, ficou privado de uma melhor companhia.

O papel da escrita na construção das aprendizagens: percepções e concepções dos professores do 3º ciclo do ensino básico

Resumo

A aquisição da competência de escrita é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura do aluno. Daí, a mais que justificada relevância atribuída atualmente pela escola ao ensino da referida competência, podendo o aluno, quando sujeito a práticas pedagógicas rotineiras e ineficazes, ver condicionado o seu sucesso nos contextos escolar e social.

A escrita, quer perspetivada sob o ponto de vista das características da linguagem escrita e da comunicação por escrito, quer perspetivada a partir do processo cognitivo, quer perspetivada a partir da prática sociocultural, desempenha, na dialética de ensino-aprendizagem, um papel fundamental na construção do conhecimento, funcionando, concomitantemente, como objeto de aprendizagem e como ferramenta de aprendizagem (Carvalho & Barbeiro, no prelo).

Neste estudo foram questionados professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais de escolas do 3º ciclo do ensino básico dos distritos de Braga e Viana do Castelo. Através dele, visamos perceber as concepções e percepções dos professores sobre o papel da escrita na construção das aprendizagens, analisando as lógicas de didatização da produção verbal escrita e formas de realização que lhes estão associadas. De um modo particular, estarão em discussão dados descritivos sobre os objetivos e importância das atividades de escrita, tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos (na sala de aula e fora dela), modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita, modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos, recursos utilizados nas atividades de escrita, natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita e grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos. Os resultados obtidos indicam que não se tem proporcionado aos alunos oportunidades de acesso ao pleno desenvolvimento da fluência escrita nas diferentes áreas especializadas do currículo; permitem ainda perceber a adoção de práticas pedagógicas muito focalizadas no professor e no manual escolar e a inserção dos alunos em situações de escrita que visam sobretudo a reprodução de informação.

The role of writing in the construction of learning: perceptions and conceptions of the 3rd cycle teachers of the basic education

Abstract

The acquirement of the writing ability is an essential condition to all future learning of the student. Therefore, it is more than justified the relevance given by the school, nowadays, to the teaching of the reported ability. So, the student; when he/she is liable to useless and routinary pedagogic practices; can see his/ her success conditioned in social and scholar contexts.

The writing, both seen under the characteristics of the written language and the communication by writing and seen through the cognitive process or even if we put in perspective the socio-cultural practice, it has a fundamental role in the development of knowledge. It works, concurrently, as a learning object and as a learning tool (Carvalho & Barbeiro, in the press).

In this work, we have questioned teachers of Portuguese Language, Mathematics, History, Geography and Natural Sciences of the 3rd cycle of basic education schools from the districts of Braga and Viana do Castelo. Through this work, we seek to understand the conceptions and perceptions of the teachers concerning the role of writing in the construction of learning, by studying the logics of pedagogy of writing and verbal production and ways of achievement which are associated to it. In a specific way, it will be a moot point the descriptive data over the goals and relevance of the writing activities, types of writing activities more frequently produced by the students (inside or out the classroom), ways of organization of students work in the writing activities, the way of treatment by the teachers to the writing productions made by the students, the resources used by the students in the writing activities, the nature of the difficulties shown by the students in the writing domain and the level of knowledge elaboration that results from the writing tasks made by the students. The achieved results indicate that it has not been given to the students, opportunities of access to the complete development of the writing fluency in the different and specialized areas of the curriculum. They also allow the understanding of the adoption of pedagogical practices extremely focused on teachers and schoolbook and the student insertion in writing situations that tend towards the reproduction of information.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
Problema	16
Objetivos do estudo	19
Importância do estudo	20
PARTE I - PARTE TEÓRICA	23
Capítulo 1 – Natureza da linguagem escrita	24
Abordagem cognitiva da escrita	26
Abordagem social e cultural da escrita	31
Capítulo 2 – O papel da produção escrita na escola	42
A escrita como ferramenta de aprendizagem	44
A escrita no contexto escolar	58
A escrita nos programas e noutros documentos reguladores	60
Contributos de estudos para a caracterização de alguns contextos	66
PARTE II – PARTE EMPÍRICA	73
Método	73
Participantes	73
Procedimentos	74
Medidas	74
Apresentação e discussão dos resultados	75
Dimensão 1: Finalidades e importância da escrita	76
a) Objetivos das atividades de escrita realizadas pelos alunos	76
b) Importância da escrita na aprendizagem do aluno	80
Dimensão 2: Tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos, na sala de aula e fora dela e nos testes de avaliação	82
a) Frequência das atividades de escrita realizadas na sala de aula	82
b) Frequência das atividades de escrita realizadas fora da sala aula	87
c) Tipo de resposta escrita presente nos testes de avaliação	90
Dimensão 3: Modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita	92
a) Modalidades de trabalho privilegiadas pelos professores para inserção dos alunos em situação de escrita	92
Dimensão 4: Modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos	94
a) Tratamento dado às produções escritas realizadas pelos alunos fora da sala de aula	94
Dimensão 5: Recursos utilizados nas atividades de escrita	96
a) Tipo de instrumento/recurso usado para inserção dos alunos em situação de escrita	96

Dimensão 6: Natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita	99
a) Dificuldades que os alunos apresentam na escrita	99
b) Razões para as dificuldades na escrita	101
Dimensão 7: grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos	105
a) Grau de conhecimento obtido através das atividades de escrita	105
CONCLUSÃO	107
Limitações do estudo	110
Sugestões para outros estudos	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes	30
--------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Objetivo das atividades de escrita	77
Gráfico 2 – Importância da escrita na aprendizagem	80
Gráfico 3 – Atividades de escrita realizadas na sala de aula	83
Gráfico 4 – atividades de escrita realizadas fora da sala de aula	87
Gráfico 5 - Tipo de resposta usado nos testes de avaliação	90
Gráfico 6 – Modo de realização das atividades de escrita	92
Gráfico 7 – Modo de tratamento das atividades de escrita fora da aula	95
Gráfico 8 – Recursos usados para ativação de situações de escrita	97
Gráfico 9 – Dificuldades dos alunos na escrita	99
Gráfico 10 – Causa das dificuldades na escrita	102

INTRODUÇÃO

Hoje, o correto domínio do uso escrito assume-se como um fator decisivo para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o sucesso escolar, influenciando o desenvolvimento das aprendizagens de todas as disciplinas do currículo. Ele também contribui para a construção da identidade própria do aluno/indivíduo, para o seu processo de socialização e para a sua inserção no mundo do trabalho.

Com efeito, o sucesso escolar depende muito da competência demonstrada pelo aluno no uso da língua escrita, uma vez que em todas as disciplinas curriculares se espera que ele seja capaz de tomar notas a partir de explicações do professor, realizar fichas de trabalho, elaborar um resumo, produzir um relatório, fazer sínteses, responder a um questionário, organizar o caderno diário ou efetuar um trabalho de pesquisa.

Muito provavelmente pela ênfase dada na avaliação e pelas dificuldades manifestadas pelos alunos, a língua escrita é hoje uma competência muito valorizada no contexto escolar e a sociedade, dado o estatuto desta competência, espera que a escola lhe dê a devida atenção com vista ao seu pleno desenvolvimento. O seu uso, porém, constitui uma atividade complexa, exigindo ao aluno a consciencialização dos processos socioculturais, cognitivos e linguísticos.

Neste sentido, torna-se fundamental o trabalho da língua ao nível da escrita, possibilitando a efetiva aquisição do seu domínio. É imprescindível que o professor, como agente facilitador e colaborador do processo, encontre espaço nos quarenta e cinco ou noventa minutos de aula para que os alunos experienciem situações diversificadas e construam textos longos e curtos, textos criativos, textos para usos utilitários (relatórios, cartas, requerimentos, notícias, etc.), recontos, textos regulados por técnicas de contração e de expansão da informação. Enfim, produzam diferentes géneros e tipos de textos em função dos objetivos e do destinatário. Um trabalho desta natureza não se pode circunscrever apenas aos tradicionais trabalhos de casa e às exigências particulares dos exames; tem de ser realizado em contexto de sala de aula, nos diferentes anos de escolaridade e níveis de ensino.

O ensino e a aprendizagem da língua, em geral, e da escrita, em particular, obedecem, contudo, a uma especificidade muito própria, na qual os seus agentes, agências e circunstâncias assumem lugar de destaque (Pereira, 2000).

O professor de Português, enquanto técnico dotado de uma formação especializada, tem de estar consciente de que uma parte considerável dos saberes implicados na produção escrita pressupõe a aprendizagem e o treino de competências muito próprias (Duarte, 1996). Ele tem responsabilidades, atividades e saberes específicos que não são suscetíveis de serem atribuídos a qualquer outro professor (Frias & Sousa, 1999).

Relativamente aos professores de outras disciplinas, não podemos persistir na ideia de que todos são professores de Português. O que se supõe e deseja é que sejam utilizadores competentes da língua materna e contribuam para que os seus alunos adquiram progressivamente essa competência, ajudando-os de forma sistemática a corrigir as suas lacunas, dado que a nossa língua é uma ferramenta fundamental de acesso a todas as áreas do saber (Ministério da Educação, 2009).

Deste modo, todos os professores devem trabalhar e promover, nas suas aulas, o uso correto da escrita na construção das aprendizagens, assim como se espera que implementem estratégias/atividades conducentes a uma efetiva melhoria da competência comunicativa dos alunos. Todos deverão contribuir para um melhor uso da escrita por parte dos alunos, para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento (Neves & Sá, 2005).

É neste pressuposto que o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001: 15) estabelecia, na segunda competência geral, que se devia “usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar”, preconizando, ao nível da operacionalização transversal para esta competência, a utilização de “formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades” (idem: 18). No âmbito da mesma competência, uma das ações a desenvolver pelo professor consistia mesmo em “promover intencionalmente, na sala e fora dela, atividades diferenciadas de comunicação e de expressão” (idem: 18). Na terceira competência, o mesmo documento referia a necessidade de se “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para

estruturar pensamento próprio” e definia, ao nível da operacionalização transversal, a responsabilidade de se “usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento” (idem: 19). Ainda no que respeita à competência geral em apreço, uma das ações a desenvolver pelo professor consistia em “organizar o ensino valorizando situações de interações e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas” (idem: 19).

Tendo em conta o seu carácter transversal, as diferentes disciplinas curriculares podem, assim, contribuir para um melhor domínio da escrita, uma vez que, em todas elas, esta é uma ferramenta de aprendizagem, possibilitando aos alunos oportunidades de reflexão e análise sobre o que aprenderam (Niza, Segura & Mota, 2011; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). O processo de ensino e aprendizagem da escrita, por outro lado, também contribui para o desenvolvimento de competências que os alunos poderão pôr ao serviço da aprendizagem de outras disciplinas do currículo. Para Barbeiro e Pereira (2007), a prática pedagógica da escrita pode e deve efetuar-se em articulação com a produção de textos nas outras áreas disciplinares, aproximando a escrita assim da realização de funções.

A este propósito, Niza, Segura e Mota (2011: 16) concluem que “experiências integradas de produção escrita servem de ajuda na aquisição dos géneros textuais de todas as áreas curriculares. A História, a Matemática, a Geografia, as Ciências Naturais e as outras ciências são subculturas letradas construídas e diferenciadas umas das outras por determinadas escolhas discursivas e textuais de que os alunos se têm de apropriar para terem sucesso.”

Muito embora a escrita nas diferentes disciplinas do currículo não implique as mesmas opções discursivas e os mesmos recursos cognitivos e que as atividades de linguagem que aí são realizadas não apresentem tão pouco os mesmos padrões (Dionísio, Viseu & Melo, 2011), sabe-se, porém, que ela poderá exercer um papel relevante na construção do conhecimento, assumindo-se como uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

Neste âmbito, a tarefa da escrita possibilita, no sujeito que a produz, o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das ideias (Beach & Bridwell, 1984); ajuda a pensar (Olson, 1995); potencia a capacidade de reflexão

crítica e a resolução de problemas (Armbruster, McCarthy & Cummins, 2005); promove, no ensino das ciências, a emergência de capacidades cognitivas de elevado nível (Serra, 2006); possibilita uma melhor compreensão da língua, pela metacognição a que obriga, e afeta a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem (Niza, Segura & Mota, 2011).

Em suma, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural, facilitando toda a aprendizagem (Niza, Segura & Mota, 2011).

A par da importância de escrita em contexto escolar, hoje é unanimemente reconhecido que um bom domínio da escrita favorece a integração socioprofissional do aluno /indivíduo. A competência de escrita é, pois, uma exigência generalizada da vida em sociedade e esta solicita constantemente aos seus membros produções discursivas, oportunas e eficientes, num leque alargado de géneros (Barbeiro & Pereira, 2007).

Deste modo, no trabalho a realizar com/sobre a escrita é fundamental que os professores não preconizem apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à inserção do indivíduo no meio social (Neves & Sá, 2005). O ensino deve visar o desenvolvimento do sentido crítico e o aprofundamento da autonomia conducente a uma realização pessoal e social do cidadão.

Carvalho (2003: 24) tematiza que “perspetivar a escrita como uma competência essencial tanto no contexto escolar como para além dele é assumir a sua transversalidade em relação às outras disciplinas escolares e às várias dimensões do indivíduo que se espera sejam desenvolvidas.”

Problema

Muitos alunos portugueses, nos diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino, evidenciam dificuldades persistentes ao nível da produção escrita na sua própria língua materna. Essas dificuldades, de uma forma geral, fazem-se notar em

todos os níveis de competência da escrita, seja no da ortografia, seja no da sintaxe, seja no da construção textual.

Contrariamente ao desejável, há muitos fatores que condicionam as competências de escrita e que, de algum modo, ajudam a explicar a crise do uso da escrita em contexto escolar.

A este respeito, algumas das razões apontadas prendem-se com a mobilidade constante dos professores; a sobrecarga horária com que são confrontados; o número excessivo de alunos por turma; a presença de um número, mais ou menos, alargado de alunos que apresentam uma diversidade de dificuldades que não podem ser superáveis por meio de uma abordagem homogénea; a frequente alteração curricular (substituição das competências essenciais pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina); a quantidade de conteúdos programáticos a lecionar; a desmotivação.

Esta crise do uso da escrita também pode ser associada ao aparecimento de novas tecnologias que, cada vez mais, tornam o recurso à língua escrita menos necessário, condicionando o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Os manuais escolares, considerados como o principal recurso didático do professor quando coloca os seus alunos em situação de escrita, também têm a sua quota parte de responsabilidade no estado atual da escrita, solicitando aos alunos a realização de tarefas que valorizam, sobretudo, o produto final, esquecendo o processo de aprendizagem, e a reprodução do conhecimento em detrimento da sua (re)construção.

Na escola, os alunos, ainda hoje, escrevem em contexto artificial, tendo muito pouco a ver com as situações reais de comunicação, percebendo claramente o aluno que o destinatário do texto produzido é, quase invariavelmente, o professor avaliador.

De igual modo grave é o facto de a prática pedagógica de escrita ainda assentar num modelo básico da tarefa, isto é, instrução do professor, textualização individual do aluno e correção escrita do docente.

Preocupantes são também os termos, vagos e ambíguos, em que se solicita ao aluno a própria produção, quer no que respeita ao tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.) quer aos seus aspetos da organização textual e do

desenvolvimento do conteúdo que são considerados como traços específicos de cada tipo de discurso/texto e retomados pelos alunos, no processo de construção textual.

Fora da disciplina do Português, muitos professores consideram não ser da sua responsabilidade a formação linguística dos alunos, quando, na realidade, a competência linguístico-comunicativa é função de todos os agentes educativos.

Como pano de fundo dos aspetos supramencionados, surge o problema das percepções e concepções que os professores apresentam da escrita, não raras vezes desfocadas, desprovidas de sentido ou, até mesmo, marcadas de modo negativo, não tomando consciência das suas atitudes nem do modo como as suas expectativas influenciam o comportamento dos alunos. Alguns desses sinais são, por exemplo, o entendimento da escrita como uma questão de «dom» e não algo como passível de ser aprendido e aperfeiçoado através de uma prática sistemática e sistematizada; o pressuposto de que, dominando a língua no uso oral ou pela leitura, se adquirem, natural e espontaneamente, as normas da escrita; a associação da ideia de «escrever bem» à de escrever de forma rebuscada, ao domínio de formas decorativas da escrita (Amor, 1993).

Na verdade, é conhecida a tendência de os professores regularem a sua prática pedagógica por teorias implícitas elaboradas a partir de ações passadas (Pereira, 2000). No âmbito da língua escrita, investigações sobre o papel das concepções demonstram que, na ausência da ocorrência de experiências significativas na elaboração e construção do conhecimento acerca de um qualquer conteúdo, os professores têm a tendência de o ensinar do mesmo modo como o aprenderam (Cabral, 2001).

Consequentemente, e tendo como pressuposto que as ideias dos professores sobre o uso da escrita influenciam determinantemente o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas curriculares, decidimos corporizar o problema no seguinte conjunto de questões:

1. Por que motivo pedem os professores aos alunos que escrevam?
2. Que tipo de atividades de escrita é pedido aos alunos?
3. Em que situações é que os alunos escrevem nas suas aulas e fora delas?
4. Que informação das produções escritas pelos alunos é que os professores valorizam?

5. O que é que os professores fazem às produções escritas realizadas pelos seus alunos?
6. Qual o potencial de aprendizagem que os professores perspetivam nas atividades de escrita que mandam realizar?

Objetivos do estudo

A abordagem do domínio das percepções e concepções de professores de diversas disciplinas curriculares relativamente ao papel da escrita na construção das aprendizagens pareceu-nos central, pressupondo que delas dependem, no essencial, os conhecimentos que os professores têm sobre os processos de os alunos aprenderem a elaborar e construir conhecimento, sobre as competências a desenvolver e sobre as intervenções possíveis para os ajudar a desenvolver essas competências.

Estes aspetos são cada vez mais focados pelos diversos documentos normativos e teóricos enviados a todas as escolas pelo Departamento de Educação Básica. Neste contexto, os atuais programas de Português procuram, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita, ter em conta as características do ato de escrever, reafirmando o seu contributo cognitivo na construção da aprendizagem para além do domínio da escrita e da disciplina de Português, alargando-se a outras disciplinas, à relação com o mundo e com o próprio sujeito.

A presença da escrita no ensino básico tem, assim, vindo a ser encarada com mais seriedade, nestes últimos anos, uma vez que esta desempenha um papel importante na formação dos alunos a todos os níveis. Se se tiver em conta as inúmeras possibilidades abertas pela sua transversalidade, o uso da escrita assume-se como um dos principais motores nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento no quadro das diferentes disciplinas curriculares (Carvalho, 2008).

Desta maneira, num contexto legítimo de dar a conhecer as lógicas de didatização da produção verbal escrita dos professores pertencentes a várias disciplinas, definimos os seguintes objetivos para a nossa investigação:

1. Identificar as finalidades e importância da escrita na construção da aprendizagem;

2. Contribuir para a obtenção de um melhor conhecimento sobre o tipo de atividades de escrita realizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia, História e Matemática;
3. Caracterizar as práticas de escrita implementadas pelos professores, nas aulas e fora delas, compreendendo os motivos que lhes presidem;
4. Identificar as modalidades de trabalho dos professores para inserção dos alunos em situação de escrita;
5. Conhecer os suportes utilizados pelos professores para inserção dos alunos em situação de escrita;
6. Conhecer a natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita;
7. Conhecer as percepções e concepções dos professores sobre o modo como o aluno aprende o conteúdo a partir da atividade de escrita;
8. Determinar o tipo de aprendizagem resultante das atividades de escrita realizadas pelos alunos.

Importância do estudo

A exiguidade das publicações de natureza investigativa relativamente às percepções e concepções dos professores sobre o papel da escrita na aprendizagem dos conteúdos curriculares do 3º ciclo do ensino básico, em diferentes áreas disciplinares, demonstra que a preocupação sobre esta problemática em Portugal é, ainda, relativamente recente.

Não obstante algumas investigações sobre este assunto (Carvalho, Silva & Pimenta, 2008; Dionísio, Viseu & Melo, 2011; Ramos, 2006), o que se apurou em Portugal sobre o papel da escrita na construção das aprendizagens em língua materna e em outras disciplinas é o resultado de estudos pontuais, ou fruto de interesses de pesquisas individuais, normalmente resultantes dos imperativos de investigação para provas académicas.

Inquirir os professores do 3º ciclo do ensino básico sobre as suas percepções e concepções da escrita na construção das aprendizagens implica, por um lado, pressupor que os professores se preocupam com esta competência nos seus alunos e que, por conseguinte, vão construindo representações sobre o nível de desenvolvimento e

conhecimentos de escrita; implica, por outro lado, assumir que os professores atuam nessa área de competência de acordo com as representações que sobre ela foram construindo.

No campo da didática da escrita, este estudo poderá ser duplamente tributário, uma vez que, ao mesmo tempo que contribui para o seu conhecimento, dando conta do que pensam alguns agentes que neles se situam, funda também, de alguma maneira, o campo, porque exprime algumas argumentações coerentes e alargadas sobre o atividade escritural, suscetíveis de orientar eficazmente as práticas de ensino.

Sabendo, pois, que as concepções e percepções dos professores influenciam, se não determinam, as suas opções didáticas, este estudo poderá contribuir para inferir os parâmetros definitórios de uma didática pedagógica da escrita presente no conjunto de professores inquiridos, designadamente no que diz respeito às representações e conhecimentos sobre o papel da escrita na construção da aprendizagem do conteúdo curricular.

Não é a simples presença da escrita na aula que determina o sucesso na aprendizagem dos alunos. Só o grau de consciencialização do que está subjacente a uma determinada tarefa proposta pelo professor é verdadeiramente gerador de aprendizagem dos saberes implicados na produção por escrito. Nesta medida, este estudo poderá, pois, ajudar a perceber como a cultura escolar integra as tarefas de escrita nas rotinas da prática pedagógica, procurando determinar se visam o produto final, tendo como fundamento uma conceção do texto como uma realidade abstrata, desligada dos próprios contextos de produção e de uso, ou o processo de aprendizagem.

De uma maneira geral, a escola não reconhece ao aluno o estatuto social de criador literário (escritor), ainda que reconheça a sua relevância para a consciência metalinguística e para a capacidade de explicitação e de fundamentação de rumos experienciados na relação com a linguagem. Este estudo procurará saber, por um lado, se a dimensão social associada à criação textual se encontra afastada da sua relação com a linguagem. Por outro lado, não se realizando geralmente as tarefas escolares de escrita funcional, em ambiente real, mas assumindo antes, frequentemente, o caráter de simulação, procurará ver se a dimensão estratégica se encontra afastada da escrita dos alunos.

O recurso à escrita pode servir para reproduzir o conhecimento proveniente de qualquer fonte, oral ou escrita, ou, pelo contrário, para elaborar e reconstruir o conhecimento, adequando-o aluno, através de um complexo processo de resolução de problemas, à situação de comunicação, à sua recontextualização tendo em conta os conhecimentos e as expectativas do destinatário. Neste âmbito, este estudo, identificando, por meio de um questionário, os diferentes tipos de tarefas de escrita mais solicitados pelos professores inquiridos e os instrumentos, poderá permitir conhecer até que ponto pelo recurso à escrita se constrói conhecimento ou, pelo contrário, se reproduz conhecimento.

Considerando-se, ainda, a necessidade de sensibilizar os professores para a questão em observação – o papel da escrita na construção das aprendizagens -, espera-se que o presente estudo possa contribuir para a necessária reflexão de todos estes profissionais sobre o papel que cada um desempenha no que se prende à didatização da competência verbal escrita, designadamente na criação e exploração deliberadas de situações de uso e treino de escrita.

Como decorre do que acima foi exposto, a propósito da necessidade de uma promoção sistemática da escrita, este estudo poderá constituir um importante instrumento de trabalho para a área do desenvolvimento curricular, não só no domínio da língua materna como também no domínio das diversas disciplinas, e para a formação inicial e contínua de professores.

PARTE I

PARTE TEÓRICA

Na primeira parte deste estudo, apresentamos o quadro teórico em que o nosso estudo se fundamenta.

Este quadro teórico divide-se em dois capítulos. No primeiro, abordamos a natureza da escrita, nomeadamente a dimensão cognitiva e a dimensão social e cultural. No segundo capítulo, reportamo-nos ao papel da produção escrita em contexto escolar, destacando as potencialidades do envolvimento da escrita nos processos de aquisição, de elaboração e de expressão do conhecimento. Procedemos ainda à caracterização do contexto português, primeiro por meio de uma análise da forma como a escrita é perspectivada pelos documentos reguladores produzidos no âmbito do Ministério da Educação e depois pela alusão a alguns estudos que tomam como objeto de estudo o papel da escrita na construção da aprendizagem.

CAPÍTULO 1

NATUREZA DA LINGUAGEM ESCRITA

Até à década de setenta, a escrita era considerada como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos enunciados escritos, presumindo-se que os alunos escreviam por dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática (Niza, Segura & Mota, 2011).

Como resposta à tomada de consciência das dificuldades que os alunos revelavam ao escrever e da insuficiente preparação dos professores para intervirem nesta matéria (Scardamalia & Bereiter, 1986a), a escrita, mais recentemente, tem sido objeto de investigação multidisciplinar, recebendo contributos da Psicologia, da Linguística, da Sociologia e da Antropologia, assim como da didática das Línguas (Niza, Segura & Mota, 2011).

Deste modo, a escrita passou a ser encarada como uma atividade social que, simultaneamente, coloca em jogo processos cognitivos, suscitando o interesse quer das perspetivas sociais, quer da psicologia cognitiva.

Como atividade social e cultural, a produção textual depende do contexto, conduzindo ao estudo da forma como os sujeitos escritores percebem e partilham os objetivos e as convenções de uma comunidade de discurso, como se relacionam com os seus leitores (destinatários), com os outros escritores e como os seus colaboradores (Festas, 2002).

Enquanto atividade cognitiva, a escrita, envolvendo a atenção e a memória a curto e a longo prazo, pode ser perspetivada como uma situação de resolução de problemas em que estão implicados múltiplos processos cognitivos (Hayes & Flower, 1980).

A partir deste movimento de investigação, refere Carvalho (1999), o foco da análise da escrita centra-se fundamentalmente no ato de escrita em si mesmo, ou seja, no processo de construção do texto, e não no produto final. De igual modo, abandona-se uma atitude essencialmente prescritiva, alicerçada na abordagem de textos considerados exemplares, geralmente de natureza literária, passando a instituir-se uma atitude mais descritiva, fundamentada na análise dos indivíduos que escrevem os seus enunciados escritos. É então que uma conceção linear do ato de escrita,

entendida como uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e pós-escrita), começa a ser posta em causa.

No início dos estudos de psicologia da escrita considerou-se que os processos de planificação, de redação e de revisão sucediam de forma sequencial (Niza, Segura & Mota, 2011). Este processo, muito embora nos descreva o desenvolvimento dos textos/produtos, considera Humes (1983), nada nos informa sobre os processos cognitivos interiores dos indivíduos que os constroem.

Posteriormente, percebeu-se que as complexas inter-relações entre as diversas operações que o escritor leva a cabo são altamente recursivas, de acordo com o contexto em que se escreve e a memória a longo prazo de quem escreve (Niza, Segura & Mota, 2011).

Estes processos cognitivos evidenciam um papel relevante no decorrer da atividade de produção escrita. Esta, de acordo com Cooper e Matushuashi (1983), pressupõe a participação ativa da consciência e da memória numa tarefa de seleção de opções de acordo com os objetivos que vão emergindo quer num âmbito global mais abstrato, tais como a finalidade do texto, o tipo de texto e o seu destinatário, quer num nível mais concreto, o das frases.

Escrever implica uma constante interação entre as dimensões cognitiva e comunicativa durante a atividade de escrita (Martlew, 1983). Para alcançar um determinado objetivo comunicativo, quem escreve usa conhecimento, armazenado na memória ou adquirido através de consultas a fontes externas, relativo, por exemplo, ao tópico, ao destinatário e ao tipo de discurso, permitindo a conceção de planos, generalistas e pontuais, que dão origem a uma expressão linguística traduzida na escrita. No decorrer deste processo, o sujeito, por seu turno, põe em jogo múltiplos procedimentos cognitivos, tais como reconhecer, selecionar, comparar, organizar, avaliar e rever, procurando alcançar determinadas finalidades, limitadas pela capacidade de atenção, quer relativamente ao tempo quer relativamente ao esforço cognitivo despendido num determinado momento (Carvalho, 1999).

Pelo exposto, é fácil perceber que a atividade cognitiva implicada na escrita inclui todos os ingredientes da resolução de problemas (Hayes & Flower, 1980). É uma tarefa que se subordina a objetivos e que reflete o recurso constante a estratégias de autorregulação. Por conseguinte, a sua resolução, segundo Carvalho (1999), deve ser

caraterizada por um trabalho heurístico de geração de soluções variadas a serem testadas a cada momento, e não baseada numa solução pré-estabelecida.

Abordagem cognitiva da escrita

O interesse da psicologia cognitiva pela escrita é óbvio, uma vez que, destacando o papel da atenção e da memória, se trata de uma atividade que coloca em jogo múltiplos processos cognitivos, ao mesmo tempo que pode ser perspetivada como uma situação de resolução de problemas, em que o conhecimento inicial é transformado em função dos objetivos previamente definidos (Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986b).

Neste âmbito, segundo Pereira (2000), o modelo processual de escrita mais conhecido é o de Flowers e Hayes (cf. Figura nº 1), que descreve os domínios implicados no ato de escrita: domínio do contexto da execução da tarefa, domínio da memória a longo prazo e domínio do processo de escrita propriamente dito.

O domínio do contexto da tarefa agrega duas dimensões: a extratextual e a intratextual. A primeira circunscreve aspetos vários, tais como o tópico, os objetivos pretendidos, o destinatário e o tipo de texto (Carvalho, 1999). A realização da tarefa de escrita não se reporta apenas ao sujeito, não depende somente dos seus conhecimentos e concepções, mas está também inserida numa determinada situação motivacional, cujo valor advém do contexto em que se enquadra a realização da tarefa, ou seja, para que se escreve ou a intencionalidade que se persegue com o texto (Barbeiro, 1999). A dimensão intratextual diz respeito à parte do texto já produzida até determinado momento, influenciando não só a parte que está a ser produzida nesse instante, assim como a parte a integrar posteriormente (Carvalho, 1999; Pereira, 2000).

No domínio da memória de longo prazo, considera-se o conhecimento que o sujeito que escreve possui relativo ao tópico, à audiência, à tarefa que tem de realizar, ao tipo de texto que tem de produzir (Carvalho, 1999). Esta memória, neste modelo, faz-se notar em todas as fases da escrita e revela-se sob variadíssimas formas, necessitando o sujeito de recuperar a informação armazenada, no momento de produção textual, e adaptá-la ao contexto da tarefa (Pereira, 2000). No entanto,

declara Carvalho (1999: 56) “o acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade”.

O processo de escrita, terceiro domínio, integra três subprocessos: planificação, redação e revisão.

Segundo Pereira (2000), a planificação é uma construção da representação interna do conhecimento que tem de ser mobilizado para a escrita. Esta representação, refere a mesma autora, pode assumir a forma de uma listagem de conceitos, evidenciando o texto já as conexões entre estes conceitos.

Para Citoler (1996), esta representação interna do saber é constituída por três subprocessos: estabelecimento de objetivos gerais da escrita, geração de ideias e organização das ideias.

No estabelecimento de metas ou objetivos gerais da escrita, o sujeito escritor, tendo em conta o destinatário e o tema selecionado, vai estruturar um plano coerente face aos propósitos inicialmente delineados.

Deste modo, o sujeito escritor deve estabelecer uma organização temporal das ideias, aperfeiçoar as ideias menos relevantes e conceber um plano hierárquico dependente do texto a produzir, da mensagem a veicular, do destinatário, etc.

O escritor tem também de avaliar a adequação da informação de que dispõe, pelo que durante o processo de redação fará uma revisão e ajustamento das suas metas à medida que for recolhendo mais informação sobre o tema e for dando corpo ao mesmo.

Na geração de ideias ou do conteúdo, o sujeito escritor realiza uma busca sistemática na sua memória de longa duração a fim de selecionar ideias ou conhecimentos, experiências e acontecimentos pessoais e procura de informação através da consulta de fontes externas, sendo estas buscas estabelecidas pelos objetivos e características do público-alvo.

Por último, pela organização das ideias, o sujeito que escreve estrutura a informação que foi previamente gerada de acordo com o seu conhecimento das estruturas do texto, preocupando-se para tal com a disposição local das frases, com a hierarquização das ideias e organização global do texto e com a adoção do tipo de estrutura de texto que considera ser mais apropriada para os seus objetivos.

Em síntese, a planificação compreende a procura de ideias e de informação e a conceção de um plano que é constituído por três subprocessos que são altamente recursivos entre si e que, para além disso, têm conexões com as restantes componentes do processo (Citoler, 1996).

A redação corresponde ao momento em que o sujeito que escreve começa a redigir o seu primeiro rascunho. As ideias são, pois, concretizadas em texto, de acordo com regras e princípios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Os símbolos pessoais são projetados nos símbolos comumente aceites do discurso escrito (Festas, 2002; Pereira, 2000).

A revisão consiste na avaliação e na eventual correção do texto. A avaliação é realizada de acordo com os objetivos e planos estabelecidos. Na sequência desta avaliação, tomam-se decisões no que respeita a eventuais alterações a fazer: substituições, inserções, reorganizações ou exclusão de elementos (Pereira, 2000).

Todo este processo é gerido por um monitor (mecanismo de controlo) que, dada a natureza recursiva e interativa que o caracteriza, controla a passagem entre os diversos subprocessos. O processo de escrita caracteriza-se, assim, pela sua recursividade, por permanentes avanços e retrocessos, pois, apesar de cada um dos subprocessos poder estar mais presente numa das fases da escrita, eles interagem entre si e caracterizam-se por atravessar toda a atividade de escrita (Albuquerque, 2002). Com efeito, se a planificação é fundamental na fase da pré-escrita, pode acompanhar toda a composição do texto. A redação, latente na fase da escrita propriamente dita, pode surgir logo no início, aquando da determinação de planos escritos. A revisão, predominante na fase final, deve ser realizada à medida que o texto vai sendo produzido (cf. Esperet & Piolat, 1991; Piolat & Roussey, 1992).

A ênfase deste modelo processual, refere Carvalho (1999), é colocada nos mecanismos cognitivos de alto nível do sujeito escritor, os quais, por sua vez, regulam subprocessos de baixo nível. Os primeiros dizem respeito às atividades que pressupõem a ativação de conhecimentos contextuais, de adequação de conteúdos, de controlo, de enunciação das relações que os diversos vetores textuais estabelecem entre si. Os segundos compreendem o domínio de um conjunto de estruturas linguísticas e gramaticais previamente aprendidas e automatizadas (Figueiredo, 1994). De modo a evitar uma sobrecarga cognitiva nas operações de nível superior,

acrescenta a supracitada autora, é fundamental que o sujeito evidencie uma perfeita automatização das operações de nível inferior.

Tendo este modelo de Flower e Hayes como referência, Bereiter e Scardamalia (1987) consideram que a escrita corresponde a uma situação típica de resolução de problemas que decorre entre dois espaços-problema que interagem entre si: o espaço do conteúdo e o espaço retórico. No conteúdo, o sujeito que escreve, de acordo com um conjunto de saberes, crenças e hipóteses, coloca problemas relativos ao conhecimento sobre o tema. No retórico, o sujeito trabalha os problemas da forma e do estilo, ou seja, integra as representações do texto e das suas finalidades, assim como as operações que possibilitam modificar o texto. Uma escrita competente implica uma inter-relação entre estes dois espaços.

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), isto leva-nos a perspetivar a escrita como uma transformação de conhecimento. Na sua forma mais elaborada, eles caracterizam a escrita como uma atividade em que o conhecimento é transformado, através de um trabalho de resolução de problemas, sendo os objetivos estabelecidos atingidos pela mudança quer dos conteúdos, quer da forma como estes são expressos. Uma vez que o texto, na grande generalidade das situações, se dirige a um leitor, o escritor interrelaciona os conteúdos temáticos sobre os quais escreve com o espaço retórico e adequa a escrita às necessidades do destinatário. É neste pressuposto que Bereiter e Scardamalia opõem duas estratégias de escrita diferentes: a estratégia de «transformar o conhecimento», característica dos sujeitos mais velhos e mais experientes, e a estratégia de «dizer o conhecimento», muito comum e presente em sujeitos mais novos e menos experientes. Nesta última estratégia, o sujeito limita-se a escrever como fala e os textos escritos apresentam muitas características próximas dos textos orais. Em vez de escrever de acordo com os objetivos previamente definidos, o sujeito vai escrevendo à medida que se vai recordando dos conteúdos temáticos. Delimitado o tema e o género discursivo a utilizar, o sujeito procura relatar, o mais pormenorizadamente possível, as ideias recuperadas da memória e escrever, passo a passo, interligando cada frase com a anterior e com a temática geral do texto a produzir, mas sem qualquer movimento recursivo e sem ter em conta o público-alvo do seu enunciado escrito.

No âmbito pedagógico, o reconhecimento destas duas estratégias de composição escrita é da máxima relevância, sendo que toda a situação de ensino deve primar pela implementação de formas elaboradas de escrita, as únicas que potenciam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo (Camps, 2003). O ensino da escrita deve ter sempre em vista a compreensão da sua complexidade cognitiva e proporcionar a transformação do pensamento, evitando as tarefas em que, não se exigindo uma prática reflexiva, o uso da escrita se confina a recordar e a dizer conhecimentos que, de forma mais ou menos sequencial, vão emergindo na mente do sujeito escritor (Festas, 2002).

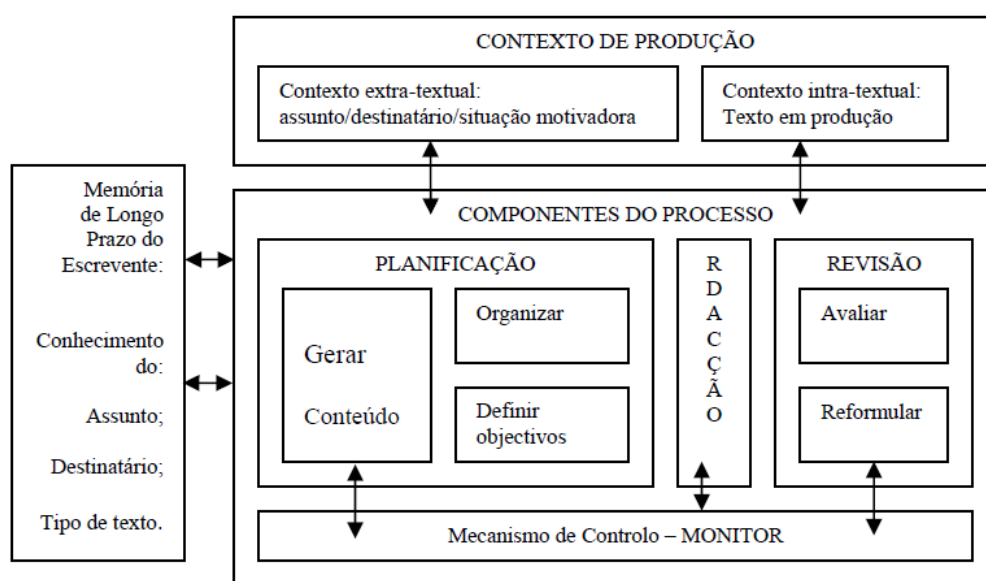


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (in Carvalho, 1999)

Muito embora se reconheça que o modelo de Flower e Hayes (1981) apresenta uma grelha de análise muito precisa e sistematizada da escrita, dando especial destaque ao papel dos mecanismos cognitivos do escritor, à importância das suas finalidades de escrita, bem como aos seus conhecimentos do tema sobre o qual deseja escrever e dos contextos de produção intra e extratextual, não deixam, porém, de se lhe poder apontar alguns limites (Cabral, 2001). Vários autores acusam-no de ser demasiado cognitivista, racional e consciente (Pereira, 2000). Como reconhece Foertsch (1995), este tipo de modelo privilegia um conhecimento de natureza genérico sobre o ato de escrita e, aquando da resolução de qualquer problema pontual, aplica-o ao caso específico em estudo.

Na perspetiva de Bucheton (1995), esse primeiro modelo cognitivo evidencia uma representação muito simplificada da realidade da escrita, precisamente porque neutraliza muitos outros parâmetros, designadamente de carácter afetivo, motivacional e sociológico que, na sua perspetiva, também são fundadores da ordem escritural.

Abordagem social e cultural da escrita

A perspetiva processual colocou a sua ênfase nas habilidades cognitivas que o sujeito é chamado a desempenhar aquando da produção do texto, relegando para segundo plano a dimensão social da escrita (Barbeiro, 2003). No entanto, escrever é uma atividade que ocorre no seio de uma determinada comunidade que partilha o mesmo tipo de discurso, fazendo dela uma atividade situada num contexto social e cultural (Camps, 2003). A tarefa de escrita pressupõe uma relação com o meio social, na medida em que é aí que se encontra muita da informação considerada fundamental para a produção escrita e resulta, muito frequentemente, da colaboração entre diversas pessoas (Festas, 2002).

Quando alguém tem a seu cargo a tarefa de produzir um texto escrito, procura muita da informação que necessita no meio social envolvente (Festas, 2002). Numa primeira instância, essa procura deve ocorrer antes da planificação, mas deve, de igual modo, estar presente ao longo do processo da escrita. O sujeito, à medida que vai escrevendo o texto, depara-se com lacunas e dúvidas, sendo impelido a recolher nova informação noutros textos. Nesta recolha de informação, Camps (2003), na linha de pensamento de Bachtin, salienta o papel de outros escritores, podendo, desta forma, afirmar-se que a escrita pressupõe uma relação de quem escreve com outras pessoas que já escreveram. Para Festas (2003), a leitura de artigos, livros, ensaios, etc., é exigida quando se tem a intenção de escrever algo e, em grande número de situações, torna-se, mesmo, necessário ler diversas obras ou documentos. Por meio de uma seleção e integração do que leu, o sujeito constrói um novo texto, aproximando-se ou afastando-se de outros produtos escritos segundo características e marcas do género (Barbeiro, 2003; Festas, 2002).

Face ao que acabamos de referir, depreende-se que o sujeito, quando produz um novo texto, “dialoga” com outros textos anteriores (Camps, 2003). O sujeito que

escreve, na opinião da mesma autora, não cria o seu texto de forma isolada, sendo este o resultado do diálogo desenvolvido entre perspetivas diferentes.

Também na escola, a tarefa de escrever, a partir de leituras realizadas em diversas fontes, é muito comum. Ao escrever uma carta, um relatório, uma notícia, uma crónica, um resumo, o aluno ativará conhecimentos construídos explicitamente/ou por contato, enquanto leitor, com esse tipo de textos (Barbeiro, 2003). Assim, a pedagogia da escrita deveria colocar a sua ênfase nesta relação de quem escreve com outros que escreveram, sendo que a consecução de tarefas de construção de textos a partir de outros textos constitui uma forma particular de concretizar esta estratégia (Festas, 2002).

O carácter social e comunicativo da escrita é inquestionável, uma vez que um texto resulta, na grande generalidade de situações, de uma interação com outras pessoas (Festas, 2002). Tal opinião é partilhada por Rubin (1988), para quem a escrita é, por natureza, uma atividade cooperativa, dado que pressupõe sempre algum tipo de contacto com outras pessoas. A troca de cartas e artigos feitos em conjunto, o trabalho colaborativo na produção escrita (seja na planificação, seja na textualização, seja, sobretudo, na revisão), as sugestões e os comentários de terceiros acerca do texto, feitos por um par ou por alguém mais credenciado, sublinham o carácter social e comunicativo da escrita e constituem uma ajuda fundamental na redação do texto (Festas, 2002; Spivey, 1995). Dar a ler um texto que se escreveu a outra pessoa, poderá, a partir dos seus conselhos, contribuir para melhorar a qualidade da escrita, nomeadamente na deteção de falhas de coerência e coesão, ou de qualquer outro tipo de lacunas (Festas, 2002).

Na escola, o ensino da escrita lucrará significativamente se nele for incluído a dimensão social da escrita, nomeadamente através da ativação da interação¹ na produção de textos, quer antes da escrita, aquando da planificação, quer no momento da redação/textualização (na resolução de problemas relacionados com a escolha vocabular, com a construção linguística, com o desenvolvimento do tópico), quer no desenvolvimento de técnicas de revisão a utilizar pelos pares, quer, ainda, na

¹ Segundo Barbeiro (2003), a interação é aquela dimensão que se funda numa rede constituída entre o sujeito, o texto já escrito ou perspetivado e outras pessoas que o sujeito chama para colaborar na elaboração do texto.

generalização das práticas de revisão e de correção, por parte do professor (Barbeiro, 2003; Festas, 2002).

Ao desencadear-se a interação, essas pessoas, perante o sujeito que escreve, poderão assumir posições distintas: ou um estatuto nivelado, considerando a relação com a linguagem, como são os colegas de turma, ou encontrar-se numa posição desnivelada comparativamente com a do sujeito escritor, como, por exemplo, o professor (Barbeiro, 2003).

De acordo com o mesmo autor, na escrita escolar, a interação entre alunos não está arredada, mas depende fundamentalmente da atitude do professor, da sua ativação enquanto estratégia de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, cabe ao professor implementar metodologias pedagógicas que proporcionem a interação entre os alunos e dinamizem as suas potencialidades para o processo de escrita.

De igual forma, a promoção da interação em relação ao próprio professor, enquanto elemento interveniente no processo de escrita, não deve ficar dependente das solicitações de auxílio por parte dos alunos, mas constituir uma estratégia ao serviço da construção da aprendizagem (Barbeiro, 2003). O professor deve assumir o papel de facilitador do percurso, de fornecedor de apoios, de orientador da descoberta, colocando-se na «zona de desenvolvimento potencial» (Vygotsky, 1991), zona que nomeia as funções passíveis de serem exercidas pelos alunos com a ajuda de pessoas mais experientes. Tendo por base o que o aluno já consegue realizar, na perspetiva de Vygotsky, cumpre ao professor orientar o aluno para a descoberta de novas possibilidades, proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

A questão da interação entre alunos, no âmbito do processo da escrita, pelo seu potencial de aplicação na esfera da educação, também tem sido um dos temas recorrentes na literatura e apresenta, de acordo com Barbeiro (2003), alguns benefícios.

Em primeiro lugar, as competências ativadas na interação incidem fortemente sobre as componentes do processo de escrita. Neste trabalho colaborativo, os alunos são solicitados a mobilizar competências relativas à planificação, à redação/textualização e à revisão, enquanto na escrita individual, pelo contrário, a

demonstração dessas competências é apenas realizada através do produto escrito, mobilizando sobretudo competências de revisão.

Em segundo lugar, ainda que os alunos possuam todos o estatuto de aprendizes, o nivelamento entre eles não é um dado adquirido. Posicionando-se as diferenças em níveis relativamente próximos, essas diferenças podem corresponder ao que constitui para alguns alunos a zona de desenvolvimento potencial ou próximo. Neste sentido, os colegas, através das soluções descobertas, orientam o aluno no caminho a seguir, tendo por base o que é capaz de fazer, sendo que não será muito distante do nível em que se encontram os colegas.

Um terceiro aspeto prende-se com o facto de a multiplicidade de perspetivas poder constituir um fator de enriquecimento do processo. A diversidade de perspetivas poderá manifestar-se ao nível dos conteúdos selecionados em níveis diferentes, ao nível da sua organização e ao nível das expressões linguísticas que os transformam num enunciado escrito. Nesta diversidade, o sujeito, ao processar ativamente o conteúdo de cada esboço partilhado, pode fazer melhores opções, selecionando a alternativa que considera mais adequada aos seus propósitos.

Um quarto fator que valoriza pedagogicamente a interação com os colegas diz respeito ao acesso à perspetiva do leitor. Quando já existe um enunciado escrito, o acesso dos outros ao que o sujeito quer veicular faz-se através do texto já existente; contudo, tal processo ainda decorre numa situação comunicativa em que pode usufruir do contributo de outros interlocutores, complementando-o e/ou reformulando-o. Desprovidos da função de avaliação que recai sobre o professor, os colegas de turma podem ser nomeados como leitores reais.

Ainda quanto aos benefícios do trabalho cooperativo da escrita, Camps (2003) afirma que esta interação verbal é vantajosa, uma vez que não só permite distribuir a carga cognitiva entre os elementos do grupo assim como favorece a atividade metalinguística, considerada fundamental para o controlo dos processos de construção textual.

A ativação do trabalho cooperativo pode assumir diferentes modalidades: colaboração a partir do exterior, repartição orientada pelo produto, repartição do processo e escrita conjunta ou coescrita (Barbeiro, 2003).

Na colaboração a partir do exterior, a responsabilidade e a autoria do texto são atribuídas apenas ao sujeito. O professor, enquanto facilitador do processo, apenas intervém por solicitação ocasional ou de forma sistemática.

Na repartição orientada pelo produto, os vários sujeitos compartilham a coautoria, sendo que cada um se compromete pela realização de uma parte concreta da tarefa. No entanto, a simples junção das partes poderá não bastar para dar ao produto final uma configuração formal unificadora, tornando-se necessário efetuar a verificação da coerência e coesão textual, segundo aspetos como a harmonização de termos, a criação de referências internas, a elaboração de partes que cobrem todo o conjunto.

A repartição do processo divide tarefas entre os intervenientes em fases diferentes do processo de escrita. Na grande generalidade das situações, redige-se uma primeira versão, seguindo-se o trabalho, que pode consistir na revisão e correção, na reformulação mais ou menos profunda, de acordo com as perspetivas dos novos intervenientes, na configuração final do produto. Caso haja necessidade de reformulação do texto, constata-se a ocorrência de negociação com os intervenientes anteriores, aprofundando a interação.

A escrita conjunta ou coescrita proporciona sempre a interação em todas as fases e atividades no decurso do processo de escrita. O texto final é o reflexo do processamento realizado em interação conjunta pelos diversos elementos do grupo. A ativação desta modalidade pressupõe a consideração da pluralidade de perspetivas em presença, pelo que os sujeitos têm de explicar aos restantes elementos as suas propostas para a construção textual, a argumentação que as fundamenta com vista a uma tomada de decisão. Eles devem explicitar os seus pensamentos, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito.

No entanto, a escrita de um texto feita em colaboração não anula a dimensão individual da relação. Neste contexto, refere Barbeiro (2003), o que se constata é que as relações ao nível do contexto nuclear² se tornam mais complexas, pela relação

²Na perspetiva de Barbeiro (2003), o contexto nuclear é a relação que a escrita estabelece entre o sujeito e a linguagem. Esta relação é marcada pela decisão, pela descoberta, pela criação, no que respeita à própria linguagem, e dela emergem vetores diversos, tais como a interação, a participação e intervenção, com a ativação de novos elementos contextuais.

entre os sujeitos e pelas diferentes relações individuais estabelecidas com a linguagem. Do ponto de vista individual, o confronto com outras opiniões poderá fortalecer a perspetiva analítica do sujeito, não se sentindo obrigado a aceitar qualquer sugestão e proposta, antes aumenta o seu sentido de autoria, despoletando o alargamento do relacionamento com a linguagem (Barbeiro, 2003; Niza, Segura & Mota, 20011).

Segundo Swales (1990), as abordagens sociais também manifestam uma grande preocupação pela compreensão, por parte de quem escreve, dos objetivos que são partilhados pela comunidade a que o discurso se destina. Os usos da língua escrita ocorrem num determinado contexto que estabelece os seus objetivos e convenções, daí que quem escreve tenha de possuir conhecimentos específicos para produzir um texto adequado à sua função social e comunicativa, ao seu contexto (Camps, 2003). Para Festas (2002), as diferenças no uso da escrita devem-se à forma como os autores partilham os objetivos da comunidade de discurso onde estão inseridos. Não raras vezes, continua o mesmo autor, o sujeito que escreve não compreende as finalidades da escrita, tal como são partilhadas pelos membros de uma dada comunidade. A seleção de estratégias de produção de textos faz-se, muitas vezes, em função dos objetivos, tal como são entendidos, podendo dar origem a grandes diferenças no produto final (Barbeiro, 2003). Neste sentido, para o sucesso da comunicação, é de todo imprescindível que o sujeito, na escrita, tenha em conta o conhecimento dos destinatários (perspetivas e expetativas), dos contextos onde o produto escrito existirá, dos conhecimentos e pressuposições que se partilham, das necessidades de informação de certos leitores (Barbeiro, 2003; Camps, 2003).

O contexto escolar, tal como outros contextos, estabelece os seus objetivos e convenções relativamente ao discurso escrito. Na escola, os alunos, para além de dar resposta às expetativas do professor, designadamente quanto ao conteúdo, género, estilo e organização, etc. (Barbeiro, 1999), podem fazer uso da expressão escrita para diferentes intencionalidades: (i) identificar trabalhos, livros e cadernos; (ii) veicular informação aos colegas, não só no decurso da trabalhos de investigação como também a partir de outros projetos, tais como visitas de estudo ou bibliotecas de turma; (iii) persuadir e conduzir à ação, incentivando os companheiros à participação no grupo de teatro, no clube de jornalismo, etc.; (iv) registar os aspetos nucleares dos conteúdos

curriculares; (v) refletir sobre a sua vida interior, transpondo tais introspeções para diários ou para crônicas do jornal escolar; aprender, quer em relação à escrita quer em relação à estruturação do conhecimento num enunciado escrito; criar, seja no âmbito do conhecimento seja no âmbito estético e literário (Barbeiro, 2003).

Acontece, todavia, que, muitas vezes, os alunos não compreendem os objetivos da escrita exigidos pela comunidade escolar, fazendo com que o texto não corresponda às expectativas do professor (Festas, 2002). Acentua Barbeiro (2003) que a escola está repleta dessas expectativas tácitas, traduzidas em regras implícitas, que o professor toma como assimiladas pelos alunos e, por conseguinte, considera não ser necessário implementar um maior nível de explicitação nas indicações para a consecução do trabalho escrito.

Nesta perspetiva, uma primeira estratégia do ensino da escrita deveria ser a de tornar explícitos, de forma clara e concreta, os objetivos do discurso partilhados pelos membros de uma determinada comunidade (Swalles, 1990). Dado que os géneros discursivos se encontram particularmente relacionados com as situações comunicativas em que se usa a língua, os professores deveriam explorar com os alunos as funções das regras e convenções estilísticas, para que eles tomassem conhecimento do tipo de discurso, próprio do contexto em que os seus textos têm de ser produzidos (Camps, 2003; Festas, 2002). Para Schriver (1992), a ativação da interação entre quem escreve e quem lê também constituiria uma boa forma de desenvolver este tipo de conhecimento. Assim sendo, a leitura e a revisão de um texto na presença do seu autor não só possibilitariam o acesso imediato e direto aos pensamentos, despoletados pelo enunciado, de uma pessoa de uma dada comunidade, como também permitiriam que o autor do texto tomasse consciência dos objetivos e convenções dessa mesma comunidade (Festas, 2002).

Nesta linha de raciocínio, o papel atribuído ao professor, enquanto tradicional destinatário do texto no nível da relação pedagógica, pode influenciar o desempenho da tarefa de escrita, uma vez que é sobre ele que os alunos querem produzir efeitos e demonstrar que sabem os conteúdos curriculares, exigindo-lhe que diga em que medida têm as propriedades e características que ele próprio determinou (Barbeiro, 2005). Assim, o professor, caso não circunscreva a sua ação apenas ao produto escrito, mas deseje proporcionar a construção da aprendizagem a partir dos problemas

detetados durante o processo de produção discursivo-textual, deverá desempenhar o seu papel de facilitador do processo, introduzindo o aluno nos géneros escritos específicos em que os seus textos têm de ser elaborados (Barbeiro, 2003). No ato de ensino e aprendizagem, Sheeren e Barnes (1991) recomendam o incremento da discussão sobre o que é solicitado nas tarefas de escrita, de modo a clarificar os limites exatos do trabalho a realizar.

Contudo, para aprender a escrever de modo adequado ao contexto comunicativo, não basta que os alunos assimilem as diversas características formais de um certo tipo de texto (ou de discurso), é necessário que a escola proporcione situações comunicativas, reais ou simuladas, que possibilitem aos alunos produzir textos adequados às convenções e aos objetivos de uma comunidade de discurso (Camps, 2003).

Deste modo, uma segunda estratégia pedagógica a seguir no ensino da escrita deveria passar por fazer da tarefa de produção de textos uma atividade autêntica, real, ou seja, uma atividade que corresponda às práticas quotidianas em que são produzidos os textos de uma dada comunidade de discursos. Desta forma, assinala Festas (2002), o sujeito que escreve numa situação real não só tomava diretamente conhecimento dos problemas desse tipo de discurso bem como se integrava nessa comunidade. Lave e Wenger (1990) consideram que o sujeito, através da participação numa comunidade de prática, ou seja, numa comunidade de aprendizagem, não só aprende novos conhecimentos como também adquire uma identidade que o faz sentir-se como membro dessa comunidade. Em contexto escolar, a comunidade de aprendizagem (a turma e, mais amplamente, a escola) pode funcionar como um laboratório de preparação para alguém que ainda se encontra numa situação de aprendizagem, protegendo-o face às convenções, às regras, aos padrões e aos objetivos instituídos na comunidade a que se pretende aceder (Barbeiro, 2005). No entanto, adianta mesmo autor, a escrita, prefigurando já as atividades da comunidade de aprendizagem, desencadeia a reflexão e proporciona a participação nessas mesmas atividades (Barbeiro, 2005).

Assim, é fundamental que os alunos se envolvam em tarefas de produção escrita reais, que lhes possibilitem aprender os conhecimentos discursivos considerados necessários para escrever (Camps, 2003). É, pois, necessário que a escola

descubra “a relação com a escrita na comunidade” e “ative características de comunidade, colocadas ao serviço da aprendizagem” (Barbeiro, 2005: 32).

As situações de uso da língua tanto podem suceder no interior da escola, gerando os seus próprios géneros, como para além do seu espaço e tempo, preparando os alunos, com competências de escrita, para a produção de textos relacionados com intencionalidades extracurriculares. Por conseguinte, deve a escola ativar outros contextos quer por simulação, “ativando representações dos contextos onde o produto escrito deveria cumprir as suas finalidades”, quer por expansão a outros contextos, por meio da consecução de “projetos de participação e de intervenção” (Barbeiro, 2003: 58). Neste âmbito, o contexto escolar não é anulado, mas não é o único a ser ativado, podendo funcionar como ajuda ou “andaime” para os professores e os alunos da turma (Barbeiro, 2003; Niza, Segura & Mota, 2011). Acontece que um dos principais problemas que se coloca à escola é envolver os alunos em atividades autênticas, proporcionando o encontro com leitores e destinatários reais, além do professor (Barbeiro, 2003; Camps, 2003).

No entanto, a escola, através de uma rede de iniciativas com vista à divulgação dos textos criados - leitura dos textos na turma, leitura dos textos a outras turmas, jornal escolar, exposições, participação em concursos, clubes de escrita, produção de livros, coletâneas, revistas ou boletins, etc. -, poderá desenvolver no sujeito escritor “o próprio sentimento de participação³, de pertença à comunidade, onde se desempenha um papel ativo por meio dos próprios textos” (Barbeiro, 2003: 180). Por outro lado, continua o mesmo autor, a participação do aluno, através da escrita, em projetos significativos valoriza os seus textos, projeta-o como autor e adquire, ao mesmo tempo, leitores reais. Deste modo, o sujeito, por meio do texto escrito, pode intentar modificar os estados de coisas que o rodeiam e, como tal, sustentar a intervenção⁴. O aluno, assim, conclui o autor supracitado, não só adquire uma maior consciência acerca de determinado problema, que a escrita fez emergir, como também reflete sobre as possíveis soluções que podem ser implementadas para a sua resolução.

³ Para Barbeiro (2003), a dimensão da participação é aquela que figura o sujeito, através da escrita, como membro de uma comunidade.

⁴ Constituindo o desenvolvimento natural da dimensão da participação, a intervenção é aquela que possibilita ao sujeito obter efeitos e mudanças em entidades e contextos (Barbeiro, 2003).

A ativação da escrita, através da colaboração/participação de todos, pode desempenhar um papel no reforço da própria comunidade de aprendizagem e da identidade a ela ligada, aliando “a aprendizagem de escrever à aprendizagem do fazer, pelo desempenho das funções a que o texto surge ligado” (Barbeiro, 2005: 42).

Sugere-se, portanto, que a escola abandone as situações estereotipadas de produção escrita, por encomenda formal, não se fique apenas pelo manual escolar, uma vez que este não suporta situações de produção em interação comunicativa, e flexibilize o contexto pedagógico, criando um ambiente em que os alunos trabalhem a escrita e aprendam a escrever: (i) estabelecendo uma interação mais estreita e premente com os diferentes centros e recursos culturais (bibliotecas, teatro, cinema, museus, etc.); (ii) fazendo uso dos diferentes enunciados escritos disponibilizados pela sociedade letrada; (iii) produzindo redes comunicativas pela divulgação de textos de diferentes géneros discursivos; (iv) proporcionando o diálogo com autores; (v) construindo notas para utilizar em debates, painéis, mesas redondas; (vi) promovendo a realização de exposições, espetáculos (Niza, Segura & Mota, 2011).

Muito embora a investigação ainda não tenha desenvolvido suficientes estudos para conhecer a influência das vertentes afetivas e motivacionais sobre a escrita, a verdade é que ela, dado o seu carácter social e cultural, assenta naqueles dois aspetos, condicionando as formas de usar a linguagem (Barbeiro, 2005; Camps, 2003; 2005). Se se escreve num determinado contexto social, de acordo com os objetivos e convenções de uma comunidade de discurso, inserida num determinado meio cultural que lhe dá sentido, parece natural que os fatores relacionais e motivacionais nas situações de uso da escrita, mormente quando o escritor estiver na posse algum dos valores que considera importantes para ele e para os leitores, poderão relacionar-se com a função social atribuída ao texto que se escreve relativamente ao contexto em sentido lato (Camps, 2003).

Na perspetiva da mesma autora, os diferentes contextos socioeconómicos enformam e influenciam a relação das crianças com a escrita, constituindo-se esta como um processo de apropriação contínuo que ocorre pelas interações que se estabelecem e pelo valor que os seus membros lhe conferem.

Dados os papéis cada vez mais complexos que a linguagem escrita adquire nos contextos e através deles, torna-se cada vez mais claro que o uso da escrita é um

processo co-construído pelos participantes, numa variedade de contextos socioculturais (Niza, Segura & Mota, 2011). O uso da língua escrita depende do contexto e faz parte de uma construção social que tem em conta a representação da tarefa por parte do sujeito que escreve, ou seja, as suas ideias acerca do tema e da situação, as finalidades do texto e os seus destinatários (Alves Martins & Niza, 1998). A interação comunicativa entre o escritor e os destinatários estabelece-se através do contexto sociocultural partilhado (Camps, 2003); contudo, o escritor, com base no seu conhecimento, deve integrar no processo a perspetiva dos destinatários e complementá-los, destacando não a representação de pessoas particulares, mas os seus traços (Barbeiro, 2003).

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Um dos objetivos do sistema educativo deverá ser o de permitir a cada criança usar a linguagem verbal, em geral, e a escrita, em particular, com o máximo de eficácia. Acreditamos, também, que a principal preocupação de qualquer professor deveria ser o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos. Para o efeito, o desenvolvimento da linguagem constitui um pilar absolutamente fundamental (Sim-Sim, 1998).

Ao contrário da língua oral, que é uma atividade de aquisição espontânea e natural, a emergência e o desenvolvimento da expressão escrita não são um produto direto do processo de aquisição, implicando um ensino formal e sistematizado, bem como uma prática frequente e supervisionada (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Na mesma linha de raciocínio posicionam-se Grabe e Kaplan (1996), para quem o desenvolvimento da competência escrita requer o domínio prévio de diversas competências (linguísticas, metacognitivas, sociais) e a sua aprendizagem, na sala de aula, pressupõe a experiência e a prática sistemática e apoiada da atividade de escrever, a qual, por sua vez, implica um objetivo e um esforço consciente. Ou seja, ultrapassada a etapa elementar da sua aprendizagem, nos primeiros anos de escolaridade – fases da preparação e consolidação (Kroll, 1981) –, o uso mais avançado da escrita – fases da diferenciação e integração (Kroll, 1981) – implica o domínio de outros *skills* e competências, designadamente: o conhecimento e o controlo no uso de vocabulário e de estruturas retóricas adequadas às finalidades comunicativas dos textos construídos; o domínio da competência de leitura e compreensão de vários textos, alargando a quantidade de fontes para recolha de informação e perspetivas sobre o assunto que se pretende escrever; a apropriação de estratégias necessárias ao processo de produção de diferentes tipos de texto; a tomada de consciência da existência de destinatários e de contextos diferentes (Cabral, 2001).

Face ao acima descrito, podemos, portanto, afirmar, de acordo com Silva (2005), que o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita depende fundamentalmente da escolaridade de um indivíduo.

Contudo, os alunos nem sempre são devidamente ajudados pela escola a dominar a linguagem escrita, continuando a apresentar níveis preocupantes de insucesso nesta competência (Contente, 1995; Fonseca, 1994). Nas aulas, ainda hoje, os alunos, por força da tendência para o predomínio da oralidade, são menos solicitados para a escrita, pelo menos de uma forma sistematizada, rigorosa e cuidada, sendo frequentemente reservada para trabalhos de casa e para os testes, quase sempre sumativos (Niza, Segura & Mota, 2011). Tal prática educativa propicia uma grande incongruência: o aluno é classificado e penalizado num domínio para o qual não foi devidamente treinado e preparado; exercita-se a oralidade, avalia-se a escrita (Ferreira, 1999). Como consequência, não se proporciona a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem da escrita que, pela sua própria natureza, exige um tempo de maturação que possibilite uma assimilação plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de progressiva complexidade, nos diferentes anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, contra alguns excessos que se cometeram no passado, nomeadamente na década de setenta, com uma valorização quase exclusiva da função comunicativa e, portanto, da oralidade, hoje reclama-se o regresso ao uso escrito.

Quando se aborda o problema da escrita no contexto escolar, duas vertentes, porém, ressaltam imediatamente. A primeira vertente coloca a escrita como conteúdo escolar a adquirir e a desenvolver sobretudo no âmbito da aula de língua materna (Carvalho & Barbeiro, no prelo). Nesta perspetiva, continuam os mesmos autores, compete à escola, em geral, e à disciplina de língua materna, em particular, proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de escrever, quer no plano da receção quer no plano da expressão. É à escola que cumpre garantir a aquisição das técnicas e das estratégias básicas do uso da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), assim como sensibilizar os alunos para a necessidade de adequar o que se escreve ao interlocutor, ao tópico discursivo e ao objetivo comunicativo (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Uma vez que a competência de escrita se assume, hoje, como um fator indispensável ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos, é necessário que o professor de língua materna dote os alunos da capacidade de produzir enunciados escritos que lhes concedam acesso às diversas funções que a escrita exerce na nossa sociedade (Barbeiro & Pereira, 2007).

A segunda vertente prende-se com o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, quer como instrumento de apropriação quer como veículo de transmissão do conhecimento (Carvalho, 2011b; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). O desenvolvimento de competências de comunicação e, concretamente, de competências de escrita surge cada vez mais assumido como objetivo que deveria ser central nas diferentes disciplinas curriculares (Dionísio, Viseu & Melo, 2011). Durante o percurso escolar, a atividade que o aluno mais realiza é a escrita (Contente, 1995). A mesma autora refere que os alunos escrevem na maioria das disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas, tanto no decurso do ano escolar como no âmbito das provas aferidas e exames nacionais. Para obter sucesso académico, o aluno não necessita apenas de possuir conhecimento de conteúdos, mas também evidenciar competência no momento de os veicular por escrito (Dionísio, Viseu & Melo, 2011).

Uma vez que a escrita, em contexto escolar, pode ser implicada no processo de aquisição, de elaboração e de expressão do conhecimento, hoje discute-se o papel da escrita na construção da aprendizagem no quadro de diferentes disciplinas curriculares. É neste contexto que podemos falar da perspetiva da escrita como ferramenta de aprendizagem (Carvalho & Barbeiro, no prelo).

Com efeito, diversos estudos têm chamado a atenção para o papel que a escrita pode desempenhar na (re)construção do conhecimento, constituindo uma ferramenta de trabalho e de aprendizagem com enormes potencialidades, designadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, pelo que se defende, nos diferentes contextos, a implicação da escrita no processo de ensino e de aprendizagem (Carvalho, 2011b).

A escrita como ferramenta de aprendizagem

O uso da escrita em contexto escolar constitui um poderoso instrumento de acesso a todos os saberes, pelo que, sem o seu apurado domínio, esses outros saberes podem não ser devidamente representados (Niza, Segura & Mota, 2011). Neste contexto, o uso correto da língua escrita enquanto veículo de transmissão de conhecimento não é uma tarefa que se circunscreva a uma aula específica, a de língua materna, e a um técnico com formação específica para o efeito, o professor de Português. Cabe também aos professores das outras áreas disciplinares estabelecerem

uma relação com a escrita que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, na criação e exploração deliberadas de situações de uso e treino específicos da escrita, em todo o momento e em qualquer circunstância de aprendizagem (Amor, 1993; Ministério da Educação, 2009). Por outro lado, o papel da escrita para o sucesso académico não se confina apenas aos momentos consignados para a sua avaliação (Niza, Segura & Mota, 2011). Muito pelo contrário, a escrita, dada a sua natureza, pode ser contemplada nos mais variados contextos e situações de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, fazendo dela uma importante ferramenta de aprendizagem (Carvalho, 2011b). Importa, portanto, que escola conceba a escrita numa perspetiva ampla, transversal ao currículo, que, sem prejuízo das especificidades da aula de Português, ultrapasse a estrita visão disciplinar e faça emergir nela a transversalidade do saber linguístico, na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado, nas restantes áreas disciplinares (Amor, 1993).

A relevância da escrita na construção das aprendizagens facilmente pode ser reconhecida “quer partamos da análise das características enquanto linguagem, quer a encaremos como processo cognitivo, quer a vejamos como prática social e cultural” (Carvalho & Barbeiro, no prelo: 2). A escrita facilita a estruturação do pensamento próprio por parte do sujeito, permite reconstruir e partilhar saberes e aprendizagens, possibilita a elaboração e expressão de conhecimento nos diferentes tipos e géneros textuais, autoriza a adequação do discurso ao contexto de comunicação (finalidades, destinatário, usos linguísticos no meio social) (Amor, 1993; Camps, 2003; Carvalho, 1999; 2011a; Ministério da Educação, 2009).

O contributo da escrita para a aprendizagem, tal como acima demos conta, pode ser perspetivada à luz da especificidade da comunicação escrita, nomeadamente ao nível das implicações que dela derivam no âmbito de desenvolvimento intelectual.

Por comparação com a comunicação oral, a escrita é, de uma forma geral, uma atividade que não se realiza de modo tão espontâneo, num tempo, num espaço simultâneos à situação real de interação com o interlocutor.

O facto de a língua escrita ser uma atividade permanente e diferida no tempo e no espaço permite manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas (Amor, 1993).

A comunicação escrita é mais autónoma relativamente ao contexto material de produção, isto é, o seu uso pode representar a inserção da linguagem num novo contexto em que o locutor e o destinatário não partilham o mesmo espaço e tempo (Camps, 2003). Ao escrever para alguém que não está presente e que, portanto, não partilha o mesmo contexto, o discurso interior, que, segundo refere Vygotsky (1991), é fundamentalmente predicativo e elíptico, tem de ser expansivo para que se torne evidente para o outro o que se pretende comunicar, assumindo, desta forma, uma dimensão dialógica (Niza, 1998).

Por outro lado, este esforço de explicitação do discurso interior fomenta a tomada de consciência de saberes implícitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do próprio conhecimento (Niza, 1998). Assim, a escrita, no seu processo de explicitação semântica e de organização formal do discurso interior, requer uma consciência metalinguística e estratégias cognitivas bastante apuradas (Cabral, 2001). No âmbito da competência linguística, os signos são submetidos a um processo de contextualização, de combinações com outros signos, de modo a que a linguagem seja mais explícita e evidencie uma intencionalidade discursiva mais profunda (Camps, 2003). Por este motivo, o uso da escrita implica uma sintaxe e um vocabulário próprios, pressupõe o conhecimento de características enunciativas específicas, bem como requer o uso eficaz de referentes intratextuais e o domínio de regras que permitem a coesão e a coerência do texto construído (Costa, 1996).

A linguagem escrita constitui, segundo Vygotsky (1991), a forma de comunicação mais elaborada. Ela é encarada como o saber mais complexo e competente uma vez que inclui e integra as restantes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler (Agamben, 2007). O seu uso possibilita a geração de processos facilitadores de desenvolvimento de novas capacidades intelectuais, tais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação e a aquisição da linguagem (Niza, Segura & Mota, 2011).

Assim, não se pode conceber o ato de escrever como um simples meio de exprimir ou manifestar o que se aprendeu, mas sim como um modo fundamental de realizar e partilhar saberes e aprendizagens em contextos diferenciados (Niza, Segura & Mota, 2011).

Enquanto atividade cognitiva, envolvendo a atenção e a memória a curto e a longo prazo, a escrita como ferramenta de aprendizagem também pode ser perspectivada de acordo com os modelos do processo de escrita, como, por exemplo, o de Hayes e Flower (1981) e o de Bereiter e Scardamalia (1987). Tendo em consideração o que dissemos no primeiro capítulo do nosso estudo, não aprofundaremos aqui estes modelos. Basta referir que neles a escrita passa a ser encarada como uma situação típica de resolução de problemas em que estão implicados múltiplos processos cognitivos. Neste processo, não só a linguagem adquire novas facetas, como também o próprio sujeito e o seu conhecimento vão testando novos rumos, transformando-se.

Acompanhando esta evolução, ainda dentro do quadro da orientação cognitiva, são diversos os autores que consideram a escrita uma importante ferramenta de aprendizagem.

Applebe (1984), Emig (1997), Martlew (1983) e Olson (1995) referem que o uso da escrita concorre para a maturação cognitiva, propiciando modos mais complexos de organização do pensamento.

A atividade de escrita implica pensamento, desencadeia oportunidades de reflexão sobre o conteúdo, promove a realização do conhecimento pessoal, permite o desenvolvimento de habilidades de processamento, tais como a organização de ideias e o raciocínio lógico-formal (Applebe, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Rivard, 1994; Rowell (1997).

Segundo Rivard (1994), sempre que o sujeito que escreve utiliza estratégias cognitivas bem conseguidas, ele passa a evidenciar uma maior consciência do uso da língua, uma melhor compreensão e recuperação dos dados armazenados na memória, pensamentos mais complexos sobre os conteúdos, uma apropriação mais sistematizada do conhecimento. Neste sentido, sugere o mesmo autor, importa potenciar as funções que a escrita pode desempenhar, desenvolvendo tarefas que conduzam à reestruturação de conceitos, ao levantamento de hipóteses, à interpretação e síntese, ao confronto de ideias.

Klein (1999) refere que a escrita, no trabalho de explicitação semântica, promove uma melhor estruturação do pensamento, ajuda a compreender o próprio processo de criação, permite clarificar as intenções que a orientam, facilita a

reorganização das ideias, nomeadamente através da releitura e do aperfeiçoamento dos textos, no decurso da sua elaboração.

Armbruster, McCarthey e Cummins (2005) afirmam que a escrita promove a aprendizagem, servindo as suas potencialidades pedagógicas para sistematizar conceitos, realizar abstrações, aperfeiçoar a capacidade de raciocínio crítico, potenciar a resolução de problemas, tomar consciência sobre o próprio processo de compreensão.

Também Hand e Prain (2002), Mason e Boscolo (2000) ou Piolat, Olive e Kellogg (20005) asseveram que o uso da escrita, que permite que os alunos explicitem saberes implícitos, reflitam sobre as suas próprias representações, tomem consciência de concepções alternativas, desenvolvam formas pessoais de raciocínio e de reflexão, contribui para a aprendizagem e, como tal, para a transformação do próprio conhecimento.

No domínio do conhecimento, declara Barbeiro (2003), a escrita também se elege como a forma privilegiada para valorizar a dimensão pessoal, constituindo esta uma importante ferramenta de aprendizagem: sustenta o conhecimento personalizado que lhe corresponde, inscrevendo-o no percurso pessoal da aprendizagem, e cimenta a reconstrução do conhecimento objeto de aprendizagem, através do nível de consciencialização que propicia.

A perspectiva cognitivista, porém, para que a escrita possa constituir uma poderosa ferramenta de aprendizagem, lança um repto ao aluno: é imprescindível que este ultrapasse as operações cognitivas que leva a cabo quando escreve e vença a “complexidade da tarefa” (Carvalho, 2001b: 224). Scardamalia e Bereiter (1987) salientam que o desenvolvimento da escrita, pressupondo a passagem do modelo de explicitação do conhecimento, que corresponde a uma escrita pouco desenvolvida, ao modelo complexo de transformação de conhecimento, que diz respeito a uma escrita madura, pode ser auxiliado através da adoção de duas estratégias: a concretização de objetivos, tornando-os mais específicos e facilmente verificáveis, e a facilitação de procedimento, que introduz, do exterior, mecanismos de regulação do próprio processo, criados a partir das características do modelo de transformação do conhecimento. Para Festas (2002), a pedagogia de ensino deve ter por finalidade levar o aluno a adotar progressivamente formas elaboradas de escrita e incentivar à

transformação do conhecimento. Deste modo, há que facultar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem escrita em experiências de aprendizagem e projetos cada vez mais amplos e exigentes; há que apoiá-los na apropriação de mecanismos textuais gradualmente mais complexos em que utilizem a escrita para pensar, para aprender e para comunicar, tendo em vista o desenvolvimento dos processos de aquisição, de elaboração e de expressão do conhecimento (Ministério da Educação, 2009).

A consideração da escrita como ferramenta de aprendizagem não se circunscreve somente à atuação dos processos cognitivos, podendo a dimensão social implicada nesta atividade constituir um importante contributo para construção da aprendizagem, quer ao nível da realização pessoal quer ao nível da participação social. Estudos recentes, afirma Camps (2006), demonstram que a abordagem socio-cognitivista dá especial atenção, não apenas ao trabalho realizado no momento da produção textual, assim como aos aspetos sociais e culturais em que se inscreve o contexto de comunicação. Tendo em conta este ponto de vista, a noção de contexto, no âmbito do uso da língua escrita que compreende os processos socioculturais, adquire especial preponderância.

Para Barbeiro (2003: 20), o contexto pode ser entendido como “o conjunto de fatores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado.” O mesmo autor sugere, ainda, que o contexto de situação inclui dois planos: físico e social. No primeiro, a linguagem circunscreve-se a um contexto físico, especial e temporalmente delimitado. No segundo, a escrita emerge da vida das pessoas, interrelaciona-se com os seus estatutos e papéis, alcança diferentes finalidades, certas formas. A partir deste contexto social, podem desencadear-se diferentes dimensões – de interação, de participação e de intervenção. Disto, contudo, já demos conta no capítulo anterior, pelo que não importa, aqui, desenvolver as relações que se entretecem entre as dimensões. Camps (2005: 17), por sua vez, apresenta três concepções sobre o conceito de contexto: como situação, “realidade objetiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”, como comunidade discursiva, “contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar textos” e como esfera de atividade “em que os textos são resultados e, ao

mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.”

Assim, considerando que os usos da língua escrita não são independentes do contexto, mas antes se incorporam nele, e são partilhados entre o locutor/escritor e o interlocutor a que o discurso se destina, o género discursivo, exprimindo esta relação, assume especial relevância (Camps, 2006). O género discursivo surge da necessidade de adequar o discurso à situação real de enunciação e aos objetivos comunicativos e o seu conhecimento por parte do sujeito escritor poderá constituir um importante instrumento de aprendizagem, visto que tem de adequar o conhecimento a quadros de referência considerados (Santana, 2007). O mesmo raciocínio é partilhado por Klein (1999) que refere que os géneros textuais, que envolvem escolhas específicas ao nível do conteúdo e da forma e que constituem modos retóricos particulares de lidar com determinadas situações sociais, se assumem como uma relevante ferramenta de aprendizagem, obrigando o escritor a configurar o conhecimento no quadro de determinado género. De igual modo, Rivard (1994) refere que a representação do conhecimento do sujeito escritor num certo género textual pode ser apontada como facilitadora do processo de aprendizagem. Por sua vez, Hand e Prain (2002) realçam o contributo da escrita na promoção do pensamento e da aprendizagem de natureza concetual, permitindo, no quadro de um dado género, a aculturação progressiva a comunidades de cognição e prática (comunidades científicas) que partilham sistemas organizados de significados e símbolos (linguagem, normas, expectativas, convenções, entre outros).

A escrita desempenha um papel de grande relevância na facilitação da aprendizagem; contudo, o seu uso para construir e veicular o conhecimento implica a apropriação de convenções e normas utilizadas por determinada comunidade de discurso (Barbeiro, 2003). Deste modo, a aprendizagem, em cada área de saber, implica a explicitação da sua linguagem específica (como, por exemplo, clarificar os termos que designam conceitos, operações, etc.) e, nela, os termos que, no quadro de certa tipologia textual, requerem uma realização escrita padronizada, favorecendo a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento de competências comunicativas (Amor, 1993).

Para além da importante função que desempenham na elaboração e transmissão de conhecimento (Carvalho & Barbeiro, no prelo), os diversos géneros textuais também são tidos como instrumentos capazes de ajudar os alunos no esclarecimento das formas de organização textual, permitindo-lhes, entre outras coisas, aperceberem-se das diferentes dimensões dos escritos e trabalhá-las com os modos textuais mais favoráveis (Pereira, 2000). Para esta autora, podem, assim, ser considerados como elemento gerador, orientador e/ou potenciador do currículo no processo de ensino e aprendizagem. Há ganhos na aprendizagem quando os alunos escrevem as traduções dos seus conhecimentos emergentes numa variedade de géneros, sendo o texto aqui produzido perspectivado como um recurso para pensar e aprender, como um processo provisório ou uma câmara de compensação pela qual os alunos clarificam e consolidam o conhecimento (Gunstone, 1995; Hand & Prain, 2002).

Segundo Brandão e Barbeiro (no prelo: 9), os diferentes géneros textuais integram registos escritos de diferentes graus de complexidade (escrita compositiva, escrita não compositiva) e as ferramentas linguísticas que lhes correspondem podem funcionar como guias de “mediação e de objetos/objetivos de conhecimento alcançáveis na atividade de aprendizagem.” No âmbito da escrita não compositiva, Piolat, Olive e Kellogg (2005) aludem que o registo de notas, que permite não só a utilização de múltiplas expressões linguísticas bem como diferentes configurações materiais da escrita, propicia o desenvolvimento de formas pessoais de raciocínio e reflexão, facilitando a reconstrução do conhecimento. A tomada de notas, continuam os supracitados autores, ajuda a planear uma atividade futura (para aprender, para pensar ou para criar), contribui para uma melhor manipulação e antecipação das informações consideradas relevantes, favorece a capacidade de retenção e conexão da informação, facilita a memorização e aquisição de conhecimentos específicos, permite uma melhor compreensão, seleção e estruturação da informação. Para além desta tipologia textual, existem outras que desencadeiam diferentes estruturas de conhecimento, bem como favorecem a tomada de consciência da variedade de possibilidades existentes para a construção do texto. As decisões aqui implicadas incidem, geralmente, sobre o conteúdo informativo e sobre as expressões linguísticas que veiculam esse conteúdo (Barbeiro, 2003). Podem-se salientar, neste caso, a ficha de leitura resultante da consulta de uma fonte escrita, o esquema ou o diagrama que

sistematiza o conhecimento a partir de diversas fontes, o completamento de espaços em frases ou textos pré-formatados, a elaboração de respostas a questionários, a elaboração de um texto no âmbito de uma situação comunicativa em que os alunos participem (Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008).

A escrita, enquanto ferramenta de aprendizagem, adquire maiores potencialidades ao promover a reflexão do sujeito perante si próprio e sobre o próprio processo de construção de conhecimento, realizando, pelas tomadas de consciência que o processo promove, a sua função epistémica (Carvalho & Barbeiro, no prelo; Santana, 2007). Johnson (2003) refere que as narrativas autobiográficas, pela reflexão e grau de consciencialização que desencadeiam, suportam, através da escrita, o conhecimento adquirido em relações e experiências pessoais, recontextualizando-o no mundo do sujeito. A mesma autora sugere que elas promovem a transformação pessoal, favorecem a aquisição de um conhecimento mais profundo, situam o sujeito na própria atividade de aprendizagem, reforçam, por meio da sua integração na prática pedagógica, a ligação entre a vida do aluno e o currículo da disciplina. Há também outros registos que, numa perspetiva metacognitiva, desencadeiam a consciencialização e obrigam a adoção de um variado nível de explicitação, conforme os objetivos que se pretendam para os escritos em causa. Neste âmbito, podem ser apontados a elaboração de diários de aprendizagem, a escrita livre ou exploratória, a escrita criativa, a história de textos, os diários de textos, o círculo de histórias, as notas de campo, os portefólios de percursos (Barbeiro, 2003; Carvalho & Barbeiro, no prelo).

A escrita detém, assim, um papel central na apropriação do saber, bem como na construção do pensamento, através do recuo e da reflexão sobre o conteúdo que os seus processos propiciam (Santana, 2007).

A conceção da escrita como ferramenta de aprendizagem nos processos de aquisição, elaboração e comunicação do conhecimento científico tem assumido um lugar de relevo ao longo das últimas décadas, designadamente no quadro do movimento designado Science Writing Heuristic (SWH).

A SWH é uma ferramenta que visa a promover, através de uma reflexão dialógica intencional, o pensamento, a negociação de significados e a escrita nas atividades laboratoriais das ciências (Hand & Hall, 2004). A SWH possui duas componentes principais: uma destina-se ao aluno, orientando o seu pensamento para

a compreensão de conceitos laboratoriais; outra dirige-se aos professores, auxiliando-os na conceção de trabalhos antes, durante e após as atividades práticas de laboratório (Hohenshell & Hand, 2006).

Hand e Keys (1999) acrescentam que a SWH constitui uma atividade semiestruturada que, no decurso dos trabalhos laboratoriais de ciências, auxilia os alunos a identificarem padrões a partir de determinados dados, a perspetivarem esses dados e o conhecimento prévio para construção e avaliação dos seus argumentos, fazendo conexões significativas entre os dados, as argumentações e as evidências.

Com o objetivo de promover a reflexão no processo de argumentação, pré-requisito fundamental na educação em ciências, a SWH também molda inquéritos, sendo que o “andaime” é inerente ao formato (Hohenshell & Hand, 2006). Deste modo, continuam os mesmos autores, o professor, por meio de uma escrita orientada, não só desencadeia, após a apresentação do tópico, as ideias dos alunos bem como estimula o desenvolvimento de argumentos com base em evidências, aplicando apropriadamente as conclusões desses argumentos.

A implementação da SWH na sala de aula requer que o docente adote uma metodologia mais focada no aluno, incentivando-o a ter um maior controlo sobre os procedimentos e resultados de uma atividade prática, a explicitar coerentemente as suas ideias, bem como a tomar consciência das suas percepções e concepções alternativas (Hand & Hall, 2004).

As atividades de escrever para aprender em contexto de sala de aula serão mais eficazes se se introduzir a instrução que deverá não só abordar a questão da composição científica bem como os processos sociocognitivos inerentes a diversas tarefas, como, por exemplo, formular questões, interpretar dados, expor preocupações, argumentar posições e explicitar ideias com base em evidências (Rivard & Straw, 2000). As tarefas de instrução conduzem à mudança concetual, uma vez que os alunos adicionam novos conceitos e teorias à sua escrita e aperfeiçoam a organização lógica dos argumentos nas suas explicações, as quais se apresentam mais consonantes com os princípios da comunidade científica (Hohenshell & Hand, 2006).

Diversos estudos têm salientado a importância da utilização da escrita para a compreensão e desenvolvimento de conceitos através de modelos de investigação que incorporam a SWH, situação que se verificou nos diversos níveis de ensino. Neste

quadro, destacam-se Hand e Hall (2004), já que sublinham que os alunos, em contextos de interação e negociação social, designadamente através da discussão em grupos de pares, realizam melhores conexões entre os conceitos de ciências e o ato de escrita do que os outros alunos sujeitos a abordagens tradicionais de ensino. Para os supracitados autores, os alunos, analisando conjuntamente as ideias conceituais implicadas, desenvolvem não só uma sólida compreensão da natureza do conhecimento de ciências bem como constroem argumentos apropriados para a prossecução da atividade, apresentando o seu percurso lógico e coerente da investigação.

Com vista à promoção do desenvolvimento de literacia científica, a SWH também preconiza o desenvolvimento de capacidades de comunicação dos alunos para um público mais vasto, e não apenas para os colegas de turma e para o professor, com a finalidade de argumentar, persuadir e explicar os conceitos da ciência para si mesmos e para os outros (Hand & Hall, 2004). Neste sentido, refere Rivard (1994), a SWH situa-se a meio caminho entre a forma de expressão escrita mais pessoal e expressiva, que promove a compreensão científica, e a forma do género científico, que se encontra nos relatórios de experiências científicas e que representa os processos de construção do conhecimento científico, designadamente a relação entre os argumentos e as evidências. Pretendendo enfatizar a integração dos alunos num mundo crescentemente moldado pela ciência, a SWH não visa negar as estruturas e conquistas conceituais das ciências, mas, antes, tornar mais abrangente e significativo o seu conhecimento e compreensão, promovendo o desenvolvimento de literacia científica.

Tais finalidades encontram-se consignadas no modelo de escrever para aprender em ciências. Hand e Prain (2002) referem que o argumento de que a escrita deve ser perspectivada como um recurso para auxiliar os alunos de ciências a integrarem uma comunidade de prática, diferente da dos cientistas, mas com algumas práticas coincidentes, serve quer os autores que advogam uma grande focagem na indução dos alunos nos tipos tradicionais de escrita científica (usados em relatórios e comunicações científicas formais), quer os autores que advogam que as exigências da promoção da literacia científica requerem o recurso a uma maior diversidade de tipos de escrita.

Muito embora seja importante que os alunos se apropriem da linguagem científica e dos códigos e propósitos específicos de escrita das comunidades científicas em que devem, pela via da educação em ciências, ser induzidos, Bereiter e Scardamalia (1987) consideram que a expansão das finalidades da escrita em ciências para além da escrita usada nos géneros tradicionais da escola pode constituir um grande potencial para promover a aprendizagem significativa em ciências. Advoga-se, deste modo, no âmbito da promoção da literacia científica, o recurso a uma maior diversidade de tipos de escrita para desenvolvimento de competências de comunicação, de disseminação de ideias e de capacidade de argumentação e persuasão junto de diferentes públicos (Hand & Prain, 2002).

Este foco na comunicação vai de encontro a uma concepção alargada da ciência literária, defendendo que a literacia científica corresponda não só ao conhecimento e compreensão de conceitos e processos científicos, procedimentos e pressupostos, como também à tomada de decisões pessoais, à participação cívica e cultural sobre questões científicas, numa linguagem adequada ao público a que se destina (Hand & Hall, 2004; Hand & Prain, 2002).

Sob este último ponto de vista, Hand e Hall (2004) atestam que, no contexto da apresentação dos trabalhos laboratoriais em ciências, a adequação da linguagem ao contexto real de comunicação implica a adoção de um elevado nível de explicitação por parte dos alunos e obriga-os a compreenderem os seus entendimentos emergentes, a reconhecerem lacunas no seu conhecimento e a tomarem consciência de concepções alternativas, permitindo o desenvolvimento de estratégias para a realização de uma aprendizagem autodirigida da ciência. Hohenshell e Hand (2006) revelam mesmo que a SWH torna os alunos mais conscientes da sua aprendizagem do que o formato tradicional do relatório de laboratório, normalmente enquadrado em perspetivas lógico-positivistas da natureza das ciências e apostado em promover o pensamento convergente dos alunos, assegurando que estes recebam informação sobre os conteúdos dos programas curriculares de acordo com critérios académicos.

Assim, o ato de escrever em ciências não deve ser compreendido apenas como um meio para mostrar conhecimento do entendimento científico (procedimentos, processos, lógicas), mas também como uma ferramenta para aquisição, elaboração e comunicação de conhecimento, podendo os alunos recorrer, face a uma grande

diversidade de propósitos, a uma combinação ampla de diferentes tipos de escrita, quer no âmbito da escrita informal (notas, mapas, observações, sínteses, resumos, etc.) quer no âmbito do tipo tradicional de escrita científica (Hand & Prain, 2002).

Integrando o recurso a diferentes tipos de escrita sobre conceitos a adquirir, a SWH não só desencadeia nos alunos uma aprendizagem mais efetiva desses conceitos, através da compreensão integradora dos referenciais teóricos e dados empíricos característicos das ciências, como pode permitir conhecer mais sobre as operações que a escrita implica e pressupõe, proporcionando o desenvolvimento de competências de pensamento, nomeadamente de competências metacognitivas que permitam ao aluno assumir o controlo pelas suas próprias aprendizagens (Hand & Hall, 2004; Hohenshell & Hand, 2006).

O uso da SWH alerta os alunos para as diferentes operações cognitivas e estratégias implicadas nos diferentes tipos de escrita. Hohenshell e Hand (2006) reconhecem que os alunos desenvolvem pensamentos diferentes no uso de diferentes tipos de escrita, bem como evidenciam maior propensão para a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento científico. Para serem capazes de usar eficazmente estratégias para aprender, os alunos necessitam, todavia, de participar em atividades significativas de escrita, exigindo não só a compreensão das ideias concetuais implicadas no tópico mas também a compreensão do modo como se inter-relacionam (Mason & Boscolo, 2000).

Com base no modelo de escrever para aprender ciências, Hand e Prain (2002) referem que o uso de diferentes tipos e finalidades de escrita também serve para diversos propósitos de avaliação, podendo o professor utilizar a escrita do aluno para verificar os saberes emergentes, a extensão do conhecimento, bem como as lacunas, ao invés de simplesmente constatar o grau de conhecimento no final da abordagem de um determinado tema.

O trabalho de escrita no ensino e aprendizagem das ciências constitui, pois, um importante instrumento discursivo para a organização e consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento científico mais coerente e melhor estruturado, contribuindo para o crescimento da compreensão concetual e para o aperfeiçoamento da consciência metaconcetual (Mason & Boscolo, 2000). A escrita, na perspetiva dos mesmos autores, pode ser introduzida com sucesso na aula de ciências para a

construção do conhecimento e dos processos de reconstrução, contribuindo não só para a mudança da representação dos fenómenos examinados assim como para a representação da atividade de escrita.

A escrita como ferramenta de aprendizagem no ensino das ciências, desde que devidamente configurada, é perfeitamente compatível com modelos socio-construtivistas de aprendizagem, devendo, em concordância, desenvolver-se em contextos que promovam a construção social de conhecimento, através de interações e negociação de significados, em processos dialógicos entre os intervenientes (Ministério da Educação, 2001a; Tynjälä, Mason e Lonka, 2001). Ela pode ser usada para os alunos apresentarem conhecimentos e compreensões e, por conseguinte, para explicitarem e tomarem consciência de concepções alternativas, reorganizarem estruturas de pensamento, integrarem conhecimentos novos e antigos, envolverem-se na (re)construção concetual e negociação de significados e produzirem argumentações fundamentadas, podendo, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia científica.

Contudo, a realização de atividades de escrita compatíveis com tal modelo requer que os alunos empreguem mais tempo a definirem propósitos, a identificarem destinatários, a selecionarem géneros apropriados, a pensarem e a negociarem, a planearem estrategicamente, a refletirem e a reverem textos do que quando se envolvem em atividades baseadas num modelo de escrita de reprodução de conhecimento (Hand & Prain, 2002). Requer, ainda, que os professores estabeleçam sentidos claros e lógicos às tarefas, apoiando os alunos e dando-lhes feedback dos seus esforços, em todas as fases da escrita (Hand & Hall, 2004).

A questão central que se coloca às diferentes áreas disciplinares, no que concerne à aquisição de competências sólidas de produção (escrever) e de receção da língua (ler), é a da necessidade de uma atuação sistemática e sistematizada em todos os ciclos de ensino e em todas as disciplinas curriculares, pois o desempenho académico não se circunscreve a uma mera representação de conhecimento de conteúdo, implica, também, a apropriação das funções de compreensão e de produção dos textos em que se veicula tal conteúdo (Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2009). Assume-se, portanto, que apreensão de conteúdo é fundamentalmente uma questão de linguagem e que cabe a cada conteúdo disciplinar, entrecruzando e interligando

conceitos e reconstruindo significados produtores de conhecimento, uma linguagem específica, assim como textos e formas de os ler e escrever especializados (Gavalek, Raphael, Biondo & Wang, 2000; Gee, 2000; Dionísio, Viseu & Melo, 2010).

A escrita no contexto escolar

Evidenciadas as potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem e da forma como a sua implicação no campo pedagógico pode contribuir para um melhor processo de ensino e aprendizagem e, portanto, para o sucesso dos alunos, procederemos, em seguida, a uma análise de como esta matéria tem vindo a ser perspectivada em Portugal.

Numa primeira fase, tomaremos com referência alguns documentos reguladores e os documentos programáticos produzidos pelo Ministério da Educação. No quadro destes últimos, importa esclarecer que, pese embora a tutela tenha revogado, através do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, ele, contudo, não deixará de merecer aqui a devida atenção, dado que constituiu até ao final do ano letivo de 2011/2012 a referência central para o desenvolvimento do currículo e dos documentos orientadores do ensino básico. De igual modo, na sequência da recente Revisão da Estrutura Curricular, faremos algumas referências às Metas Curriculares de Aprendizagem, as quais terão no ano letivo 2012/2013 carácter indicativo, mas serão de utilização obrigatória a partir do ano letivo 2013/2014. As Metas Curriculares de Aprendizagem, juntamente com os programas de cada disciplina, constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino e determinam o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo-se os conteúdos de aprendizagem a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Numa segunda fase, far-se-á referência a alguns estudos que, por meio de diversas metodologias, têm procurado caracterizar a forma como a escrita está a ser utilizada nas tarefas desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas escolares e de vários níveis de ensino.

Muito embora não se possa negar a existência de fatores individuais de aptidão natural que influenciam favoravelmente a aprendizagem e o desenvolvimento da competência para comunicar através da escrita, escrever, como acima esboçamos, é uma capacidade para cuja mestria é necessária instrução formal, uma vez que a sua aprendizagem não é resultado de um processo de maturação biológica, nem o seu domínio se adquire pela simples exposição a um *input* linguístico, ainda que significativo (Cabral, 2001).

Só encarando a escrita como um processo que inclui várias componentes – planificação, redação, revisão – estaremos a promover a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento das competências de escrita dos nossos alunos. Considerar os textos que os alunos nos apresentam apenas como produto final para avaliação de conhecimentos adquiridos serve para, em qualquer nível de ensino, perpetuar o uso da escrita apenas como um instrumento de discriminação das competências dos alunos. Ao invés, recorrer à escrita processual constitui um modo de consciencializar os alunos das suas dificuldades na produção de texto escrito, e uma forma de os levar a ultrapassar essas mesmas dificuldades de modo a melhorar a qualidade dos textos que escrevem (Sousa, 2001).

Para além dos aspetos processuais, também a dimensão da relação com a linguagem deve ser ativada, implicando o sujeito em dimensões de atuação estratégica, de investimento afetivo e emotivo, de realização pessoal e participação social (Barbeiro, 2001).

Em Portugal, porém, o trabalho com a escrita constituiu um domínio que foi particularmente limitado ao contexto da aula de Português; contudo, mesmo aqui, a tarefa de escrita era, na maioria das situações, uma atividade pouco estruturada e muito pouco apoiada por parte do professor e o aluno escrevia, quase exclusivamente, para ser avaliado em relação ao produto final da escrita (Amor, 1993; Cabral, 2001; Carvalho, 1999). Na escola, a escrita circunscrevia-se, portanto, a práticas artificiais e descontextualizadas, tendo pouco a ver com as situações reais de comunicação, e sentindo sempre que o destinatário das mensagens é o professor avaliador (Ferreira, 1999; Barbeiro, 2003). Na opinião de Azevedo (2000), a linguagem escrita recebeu um tratamento desligado dos usos funcionais reais e das atividades de reflexão metalinguística. Só muito raramente é que a escrita era assumida pela escola no

quadro de um contexto que pode constituir um campo favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos e competências que as práticas de literacia pressupõem (Carvalho, 2011b).

A escrita nos programas e noutros documentos reguladores

Os textos programáticos anteriores à década de noventa do século XX instituíram a leitura e a transmissão de regras de escrita de acordo com exemplos de bons autores, a realização de exercícios de aplicação, a identificação de aspetos parcelares da morfologia e sintaxe, o reconhecimento de figuras de retórica, a verificação e avaliação de todos estes aspetos nas produções escritas realizadas pelos alunos. O ensino da escrita apoiava-se, fundamentalmente, na correção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos produzidos pelos alunos (Niza, Segura & Mota, 2011).

Postulava-se, assim, um saber de natureza semântica ou declarativa, isto é, um saber correspondente a um certo volume de conhecimento acerca de um objeto que a sociedade disponibiliza, mas que pretende que o aluno aprenda ou apreenda e que o manifeste de modo eficaz ao professor, designadamente nas situações de avaliação (Carvalho, 2011a). Deste modo, alega Barbeiro (2003: 32), o aluno é considerado “como a etapa no final da cadeia de difusão desse conhecimento.” Ao invés, a competência escrita deve constituir um saber de natureza procedimental, ou seja, um saber-fazer que o aluno adquire e desenvolve com o objetivo de ser capaz de reconstruir o conhecimento apreendido, aplicando-o, em primeira instância, em contexto escolar e, posteriormente, em contexto social (Carvalho, 2011a; Barbeiro, 2003). Tal foi o consignado nos Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória que entraram em vigor em 1991 (Ministério da Educação, 1991) e que constituíram um marco de rutura com o que até então vigorava relativamente ao ensino e aprendizagem da língua.

Nesses textos programáticos, constatou-se uma forte mudança de concepção didática da linguagem escrita, sobrepondo-se às concepções (normalmente implícitas) da retórica clássica a instituição da produção textual como operadora de conhecimento (Niza, Segura & Mota, 2011).

Por outro lado, diversos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2001a; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), tendo em conta a complexidade de aquisição e domínio da linguagem escrita, também realçam o papel fundamental que esta competência pode exercer na construção da aprendizagem.

Carvalho (2011b) refere que, nesses documentos, a escrita surge perspectivada como uma competência transversal relativamente às várias disciplinas escolares, considerando-a como uma ferramenta de aprendizagem, sendo que o seu domínio constitui um importante fator de sucesso académico. Nesse sentido, a escrita assume um carácter multifuncional: pretende-se que o aluno não só domine as técnicas de composição de diversos tipos de texto como também desenvolva capacidades de escrita de pendor não-compositivo, como o registo e a tomada de notas, consideradas essenciais a um bom desempenho escolar. Numa observação mais amiúde, sublinha-se que, no final da escolaridade básica (nono ano), para além de escreverem, com correção ortográfica, diversidade sintática e vocabulário rico, diferentes tipos de texto, os alunos, fazendo uso de parágrafos de forma e extensão adequadas, devem ser dotados da capacidade de “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projetos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações, para reter informação ou para a reorganizar e usar a escrita como forma de organização do pensamento” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 81).

Os atuais Programas de Português para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009: 14) prosseguem neste paradigma e destacam a importância que o eixo do conhecimento translinguístico pode assumir, uma vez que remete para “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados.” Eles reiteram que “a aprendizagem do português conduz à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento, incluindo o acesso a práticas e a bens que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.”

Estes programas contemplam, ainda, as competências específicas discriminadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, inseridas “nos domínios do modo oral, do modo escrito, e do conhecimento explícito da língua” (Ministério da Educação, 2009: 19), as quais subjazem “à enunciação de descritores de desempenho organizados por

ciclo e que traduzem aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecedem esse momento.” (Ministério da Educação, 2009: 27). Nesta linha de raciocínio, os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), no que diz respeito à escrita, projetam um conjunto de resultados esperados para o 3º ciclo, contemplando as seguintes expectativas pedagógicas: escrever para dar resposta a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento; saber utilizar de forma autónoma técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, recorrendo a diferentes instrumentos de apoio, designadamente ferramentas informáticas; escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto apropriados ao contexto, às finalidades, aos destinatários, adotando as convenções específicas do género selecionado; escrever textos pessoais e criativos, a fim de expor representações e pontos de vista, bem como mobilizar de forma correta informação apurada em diferentes fontes; produzir textos em português padrão, com recurso a um vocabulário diversificado e a construções gramaticais com maior complexidade sintática, evidenciando competência de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais.

Tendo como texto de referência o Programa de Português do ensino básico, os referenciais de aprendizagem para a Língua Portuguesa (Metas Curriculares), organizando-se em Domínios de Referência, os quais, por sua vez, se estruturam em Objetivos e Descritores de Desempenho, organizadores de aprendizagem, também formulam para o uso escrito, no 3º ciclo do ensino básico, um conjunto de habilidades e capacidades consideradas essenciais (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Através de uma ordenação sequencial e hierárquica dos conhecimentos, as Metas Curriculares de Português, no domínio da Oralidade, solicitam ao aluno o uso da escrita para a tomada de notas e resumos para registar, tratar e reter a informação, recorrendo à síntese. No domínio da Leitura, a escrita é implicada para tomar notas e registar tópicos, para identificar ideias-chave e expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos. No domínio próprio da Escrita, o seu uso surge, de forma contínua e progressiva, para planificar a escrita

de textos, estabelecendo objetivos sobre o que se pretende escrever, registrando as ideias e organizando a informação em função da tipologia do texto; redigir textos com coerência e correção linguística, adequando-os a públicos e objetivos comunicativos diferenciados, com vista à sua difusão através das tecnologias da informação e comunicação; expressar conhecimentos, designadamente para responder, com eficácia e correção, a questões sobre um texto, a instruções de trabalho e para elaborar planos, resumos e sínteses de textos de natureza vária; produzir textos informativos, argumentativos, expositivos; escrever textos diversos, nomeadamente narrativas, biografias, autorretratos, comentários, cartas, relatórios, guião de uma entrevista, páginas de um diário e de memórias, cartas de apresentação, roteiros, comentários subordinados a tópicos fornecidos; rever textos escritos, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos. No domínio da Educação Literária, a escrita é solicitada para exprimir opiniões e problematizar sentidos face à leitura de um texto ou de uma obra, para elaborar um pequeno comentário crítico sobre um texto lido, para escrever, a título pessoal, textos diversos, para desenvolver projetos e circuitos de comunicação.

Alguns dos princípios acima referidos são constantes nos programas de outras disciplinas. Os atuais programas de Matemática do 3º ciclo do ensino básico preconizam, no âmbito das suas finalidades, o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de comunicar oralmente e por escrito, na expressão de resultados, processos e ideias matemáticos, explicando com progressivo rigor o seu raciocínio indutivo e dedutivo. Preveem a produção de registos escritos para a elaboração de relatórios respeitantes à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos, podendo os alunos “clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática” (Ministério da Educação, 2007: 9) e para a apropriação do “vocabulário específico da matemática” (idem: 63). Ainda que de forma implícita, estes programas também apelam ao uso da expressão escrita, designadamente nas tarefas de exploração e investigação e na realização de experiências, impelindo os alunos a refletir sobre o papel das definições em matemática, assim como sobre os diversos métodos de demonstração matemática.

Privilegiando os elementos essenciais que constam do programa em vigor, as Metas Curriculares da disciplina de Matemática do 3º ciclo do ensino básico contemplam de forma explícita ou implícita a comunicação escrita nos diversos descritores para utilizar corretamente os termos (definição, propriedade, teorema, etc.) e os procedimentos demonstrativos próprios da Matemática. Assim, a língua escrita, competência considerada indispensável ao cumprimento dos objetivos gerais aqui elencados, organizados por domínios e subdomínios, é preconizada para utilizar corretamente a linguagem própria da Matemática; para descrever resultados de experiências que envolvam processos matemáticos; para organizar, analisar e interpretar dados contidos em tabelas, gráficos, diagramas; para justificar, de forma coerente, as estratégias de resolução de problemas; para designar e classificar figuras específicas da Matemática; para apresentar e discutir resultados, ideias e conceitos matemáticos; para relacionar, distinguir e definir conceitos/termos/expressões que constituem a própria natureza da Matemática.

O mesmo princípio está consignado nos programas de História para o ensino básico (Ministério da Educação, 1999), pressupondo, ao nível das capacidades de comunicação, o desenvolvimento da expressão escrita e a elaboração de sínteses orais e escritas a partir da informação apurada. O recurso à linguagem escrita é novamente abordado quando, ao nível das estratégias/atividades, se propõe a realização de trabalhos de pesquisa, individualmente ou em grupo; a reconstituição de quotidianos acerca de diferentes civilizações; a organização de exposições abarcando aspetos vários da história; a organização de glossários; a conceção de exposições ao nível da escola sobre aspetos da história local; a recolha pelos alunos de elementos da tradição popular, local e regional; a elaboração de pequenas biografias; a correspondência com escolas de outras regiões e países; a elaboração de jornal ou folha volante. Para o bom conhecimento da história, tendo em conta os diferentes vetores que a constitui – a temporalidade, a espacialidade e a contextualização - (Ministério da Educação, 2001a), a utilização de diferentes formas de comunicação escrita na elaboração de diferentes narrativas, sínteses, relatórios e pequenos trabalhos temáticos torna-se relevante quando se preconiza, no âmbito das componentes próprias do conhecimento específico desta disciplina, o domínio do tratamento da informação/utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a

natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.

As Orientações Curriculares para a disciplina de Geografia (Ministério da Educação, 2002) salientam de igual modo a importância da escrita no tratamento das questões geográficas. Sustentado em competências utilizadas num trabalho colaborativo, o seu método investigativo, visando a educação geográfica, valoriza o recurso à comunicação escrita, designadamente aquando da apresentação dos resultados das investigações. O papel da escrita é salientado, ainda que de forma implícita, quando se refere que as competências essenciais da geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na realização de projetos. Deste modo, o recurso a esta linguagem está certamente implicado na utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa em trabalhos de campo (entrevistas, inquéritos) e de grupo para realizar o registo da informação e apresentar as conclusões, produzindo informação oral e escrita que utilize vocabulário geográfico. De acordo com aquele documento, o uso da linguagem escrita estará também envolvido, entre outras tarefas, na formulação e resposta a questões geográficas de diversa natureza; nas descrições de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos; na interpretação, análise e problematização das inter-relações entre fenómenos naturais e humanos; na análise dos casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, refletindo sobre as soluções possíveis; na reflexão crítica sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo ações concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços; na construção de dossiês temáticos. No âmbito de uma dimensão formativa do processo de avaliação, a capacidade para comunicar a aquisição de novos conceitos ou reconstrução de outros por parte dos alunos também não deixa de ser ditada nestas Orientações Curriculares, reforçando o papel que a competência de escrita pode desempenhar na construção do conhecimento específico da disciplina.

As Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais (Ministério da Educação, 2001b: 7) salientam a relevância do “uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência

de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto”. Por forma a dar corpo a tais experiências comunicativas, o mesmo documento, no quadro de desenvolvimento da literacia científica, recomenda a realização de uma ampla diversidade de atividades que pressupõem a utilização de diferentes tipos de escrita em função dos contextos e finalidades. Neste propósito, sugere-se a apresentação das ideias científicas quer através de cartazes, quer através de investigações efetuadas pelos alunos; a realização de pequenas investigações, individuais ou em grupo; a realização de pequenos projetos, quer na aula quer noutros espaços, fomentando-se o debate de ideias e a comunicação de resultados das pesquisas concretizadas; a elaboração de panfletos de divulgação; a comunicação dos resultados e conclusões em pequenas brochuras para consulta na biblioteca escolar, na internet (página da escola) ou no jornal da região; a elaboração de um dossiê para sistematização da informação; a construção de um portefólio, com o registo de todas as etapas, desde a recolha à classificação.

Face ao exposto, podemos, assim, concluir que, para além das competências específicas de cada disciplina, todos os professores devem preocupar-se em desenvolver tarefas de escrita, não só porque contribuem para o desenvolvimento da competência da comunicação escrita de cada aluno, mas ainda por ser este um meio de grande utilidade quando verdadeiramente integrado e assumido nos processos de ensino e aprendizagem.

Contributo de estudos para a caracterização de alguns contextos

A escrita, no contexto escolar, pode exercer um papel de grande relevância nos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento (Carvalho, Silva & Pimenta, 2008). Tal desiderato encontra-se perfeitamente consignado, com atrás demos conta, no currículo oficial desde há quase duas décadas. No entanto, algumas investigações recentes atestam que só muito raramente é que a escola encara a escrita como uma ferramenta de aprendizagem (Carvalho, 2011b). Na verdade, os professores continuam a solicitar aos alunos práticas de escrita mais ou menos tradicionais, centradas no produto e não no processo. Isto é, a tarefa escrita que é objeto de

atenção dos professores é o texto que é sobretudo utilizado como instrumento de avaliação sumativa, visando, fundamentalmente, a reprodução de conhecimento.

Deste modo, com a finalidade de contribuir para uma caracterização dos contextos de uso da escrita escolar em Portugal, apresentaremos uma síntese dos resultados apurados por diversos investigadores.

Nestes projetos de investigação foram tidos em linha de conta os inquéritos a alunos e professores, a análise de manuais escolares e a produção escrita realizada pelos alunos no âmbito de trabalhos diversificados.

Um estudo realizado por Carvalho e Barbeiro (no prelo) sobre manuais de Estudo do Meio (3º ano de escolaridade) demonstrou que as atividades que implicavam o uso da escrita visavam especialmente a reprodução de conhecimento. Os resultados obtidos também permitiram concluir que o processo de aprendizagem ficava muito circunscrito às propostas solicitadas pelos manuais e que as tarefas de escrita realizadas pelos alunos tinham por base a escrita não compositiva (respostas a questionários, completamento de frases, legendagens de figuras, etc.). Deste modo, a escrita era mobilizada sobretudo para debitar o conhecimento anteriormente apresentado pelo manual, o qual, por meio de questionários, já apresentava locais pré formatados para o efeito, em termos espaciais, organizacionais e discursivos.

Ao nível do 3º ciclo do ensino básico, Ramos (2006), colocando a tónica de análise na dicotomia reprodução/elaboração e reconstrução do conhecimento implicada diretamente na classificação das tarefas que pressupunham um recurso à expressão escrita, analisou manuais escolares e cadernos de atividades de diferentes disciplinas (Geografia, Ciências Naturais e Ciências Física e Químicas) do 7º ano de escolaridade. Os resultados da análise demonstraram, de forma clara e inequívoca, que as atividades sugeridas remetiam para a reprodução de conhecimento. Apesar de nos manuais ainda ocorrerem propostas de atividades proporcionadoras de elaboração de conhecimento, os cadernos de atividades assinalavam tarefas que apenas visavam a mera reprodução de conhecimento.

A partir de uma investigação inserida num projeto nacional para o estudo dos contextos, dos discursos e das práticas de literacia (“Literacias. Práticas. Discursos.” – POCTI/333888/CED/2000), Cabral (2005), inquirindo a totalidade dos alunos finalistas (51) de cursos de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, numa universidade

portuguesa, concluiu que a maioria dos participantes deste estudo realizou, nos ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e secundário, atividades de escrita tendentes à valorização do produto final. Guardando ainda memórias das atividades de escrita desde o início do seu percurso escolar, os sujeitos participantes neste estudo, nas respostas às questões que incidiam sobre a natureza das atividades de escrita mais frequentemente realizadas, afirmaram que nos 1º e 2º ciclos a situação de escrita se associou ao domínio de aspetos de superfície textual (ortografia, pontuação, organização linear, etc.). Neste âmbito, as atividades de escrita cingiram-se à realização de ditados, de exercícios de repetição, de substituição de palavras, de composições.

Os alunos também referiram que produziram diferentes tipos de texto quer no 2º ciclo, quer no 3º ciclo de escolaridade. No entanto, as tarefas de escrita desenvolvidas surgiram, com bastante frequência, associadas a outras práticas no domínio da língua, designadamente atividades de oralidade, de leitura e de reflexão sobre o conhecimento explícito.

As tarefas de escrita relativas ao ensino secundário evidenciaram um aumento da complexidade das mesmas, pese embora ainda ocorrerem muitos registos que configuram a escrita ao serviço da leitura (comentários de textos, resumos, sínteses, fichas de leitura, anotações), da oralidade (guiões de simulação, apontamentos) e da reflexão sobre o conhecimento explícito.

Tendo em conta o tipo de atividades de escrita a que foram expostos no seu processo de escolarização e a importância atribuída ao professor quer como destinatário, quer como avaliador dos textos construídos, Cabral, nas suas conclusões, refere que a escrita para estes alunos, nestes ciclos de ensino, não constituiu uma ferramenta ao serviço da construção do conhecimento. Visou, fundamentalmente, a explicitação ou reprodução dos conhecimentos adquiridos na escola, constituindo os testes de avaliação (em todos os níveis de ensino) momentos oportunos para testar a escrita.

Um outro estudo realizado por Carvalho Silva e Pimenta (2008), através de um questionário a professores de diferentes disciplinas, comprovou o predomínio de uma escrita que visava a reprodução de conhecimento. Quanto às situações em que os alunos recorriam à escrita, os professores participantes neste estudo colocaram a sua ênfase em três categorias: testes de avaliação, realização de fichas de trabalho e

registo de informações no quadro ou no caderno diário. Tendo em conta a natureza destas atividades de escrita e a sua proveniência (manuais escolares e respetivos cadernos de atividades), os responsáveis pela investigação concluíram que nesses materiais predominava uma escrita que visava, fundamentalmente, a expressão ou reprodução dos saberes.

Um estudo realizado por Dionísio, Viseu e Melo (2011), no quadro de um projeto (Práticas de literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem – PTDC/CPE-CED/112604/2009) em curso no centro de investigação em Educação na Universidade do Minho, veio confirmar as conclusões do estudo anterior.

Este estudo visava identificar e caracterizar as formas de presença da leitura e da escrita no contexto escolar (na aula e para além dela) e estabelecer relações entre os géneros produzidos/lidos e os contextos em que tais tarefas se concretizam. Esta investigação, realizada através de um questionário, envolveu uma amostra de professores de Português, Línguas estrangeiras, História e Geografia, Ciências e Matemática de escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, do concelho de Braga.

Quando interpelados sobre as tarefas de escrita que solicitavam nas suas aulas, os professores, quer os das áreas de Línguas/História e Geografia quer os da área de Ciências, mencionaram maioritariamente o registo dos sumários, os registos da informação escrita no quadro/projetada e a resolução de exercícios e de testes. Em sentido oposto, foi reduzido o número de tarefas de escrita potenciadoras da autoria dos alunos e da autonomia da sua produção, como, por exemplo, a tomada de notas, a elaboração de relatórios e de textos a partir de outras fontes.

Também no âmbito da escrita solicitada pelos professores para além do espaço da sala de aula, ela pareceu estar limitada ao tradicional trabalho para casa, no qual se revia a matéria dada, reproduzindo o que se fazia na sala de aula, sem o devido aproveitamento das condições para os alunos iniciarem processos de construção do seu próprio conhecimento. As atividades de escrita que pressupunham maior exigência cognitiva e manipulação de maior quantidade de informação, tais como fazer resumos, elaborar relatórios, produzir textos a partir de diferentes fontes, pareciam ser pouco consideradas pela maioria dos professores.

Ao nível do ensino superior, a escrita continua a exercer um papel relevante não só para a comunicação de ideias, mas também para a construção e a partilha de conhecimentos. Contudo, neste nível de ensino, ela não pode ser entendida apenas como uma ferramenta para a expressão pessoal e para a explicitação de informação (Cabral, 2005). Grabe e Kaplan (1996) referem que o escritor de nível avançado está frequentemente preocupado com a análise e interpretação crítica da informação, assim como em sintetizar a informação selecionada, em criar informação, em discutir perspetivas alternativas, em apresentar e promover a pesquisa. O aluno tem, assim, de dominar vários géneros de texto e outros tipos de discurso que implicam o conhecimento de modelos e convenções específicas, uma vez que se destinam a determinadas audiências e porque visam finalidades comunicativas muito particulares (Sousa, 2001).

No entanto, diversas investigações (Carvalho & Pimenta, 2007; Carvalho, Silva & Pimenta, 2007; Carvalho & Dourado, 2010) comprovam, por um lado, que os alunos universitários, na escrita de textos académicos, revelam dificuldades em diferentes dimensões, designadamente na leitura e seleção da informação relevante, no estabelecimento de conexões entre a informação procedente de várias fontes, na planificação e organização do texto, na organização da informação de acordo com convenções de escrita, na produção de diferentes géneros de textos, na elaboração de revisões críticas do texto. Por outro lado, confirmam que os alunos solicitam a escrita mais para a reprodução de conhecimento do que para a sua construção, realizando práticas de escrita com forte vocação para a gestão de um conhecimento já construído.

Mesmo no quadro do ensino superior, algumas investigações demonstram que os professores universitários também adotam práticas pedagógico-didáticas que apontam para um uso da linguagem escrita que não é, de modo algum, uma ferramenta ao serviço da construção do conhecimento. O uso da escrita é, acima de tudo, compreendido mais como um meio, como um instrumento de avaliação.

Conclusões neste sentido foram notadas por Castanho (2001) a partir de um inquérito apresentado a alunos das Licenciaturas de Português-Inglês e Português-Francês (55) e a alunos da Licenciatura do Ensino Básico – 1º ciclo (41) da Universidade dos Açores. Esta investigação procurava sondar a opinião dos alunos no que respeita

ao percurso individual que cada um trilhou em termos de aprendizagem e/ou aprofundamento da sua capacidade de escrita.

Inquiridos sobre o papel que a universidade desempenhou no desenvolvimento da capacidade de escrita, os alunos, de forma quase unânime, referiram que os docentes universitários, pese embora exijam um nível de escrita muito elevado aos alunos, não os ajudam neste campo, assim como não dominam as metodologias necessárias ao desenvolvimento da escrita dos educandos.

Quando interpelados sobre o tipo de texto solicitado pelos professores universitários, os alunos declararam que escreveram comentários/análise de texto, textos argumentativos, dissertações, ensaios, resumos e projetos de investigação. Contudo, os contextos em que estes trabalhos escritos surgem são pouco diversificados, sendo uns para apresentação oral e outros não. As situações de escrita mais frequentes prendem-se com as frequências, elementos de avaliação por excelência, sendo os trabalhos de casa escritos praticamente inexistentes.

Em jeito de conclusão, os alunos afirmaram que a escrita na universidade não constitui uma ferramenta que tende ao desenvolvimento pessoal. É, antes de tudo, um instrumento de avaliação: os professores exigem tarefas escritas com vista apenas ao produto final; não fornecem aos alunos os critérios de correção do texto a elaborar; não investem na escrita recreativa ou incentivam os alunos a escrever.

Resultados similares foram também apurados por Sousa (2001) quando, através de um questionário, procurou inquirir os professores universitários (25) sobre as suas representações de escrita. Questionados sobre o tipo de instruções mais frequentemente solicitado aos alunos para a realização de tarefas de escrita, os professores referiram que a indicação do tema constituiu a informação mais frequente. No que respeita às práticas de escrita requeridas nas disciplinas que lecionaram, os inquiridos mencionaram a elaboração de trabalhos e relatórios para avaliação e a resposta escrita a perguntas dos testes. Trataram-se, portanto, de tarefas iminentemente tradicionais e que valorizaram sobretudo o produto final, centrando-se a atenção dos professores em textos escritos que irão ser objeto de avaliação. Destes resultados, concluiu a autora do estudo, emergiu uma prática de escrita mais destinada à explicitação do conhecimento do que à sua construção/exploração.

PARTE II

PARTE EMPÍRICA

Nesta segunda parte, apresentamos o estudo por nós efetuado e no qual procuramos inquirir os professores de diferentes disciplinas escolares do 3º ciclo do ensino básico (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais) sobre o papel do uso da escrita na construção das aprendizagens, designadamente as suas representações e conceções e formas de realização que lhes estão associadas.

O estudo corresponde a uma investigação de tipo descritivo, com recurso a dados quantitativos, sendo estes consubstanciados na aplicação de um questionário respondido por professores.

MÉTODO

Participantes

Neste estudo participaram 83 professores: 57 pertencem ao sexo feminino (68,7%) e 26 ao sexo masculino (31,3%). As idades dos professores situam-se entre os 28 e os 55 anos ($M=42$; $DP=5,4$). O tempo de serviço dos professores questionados varia entre 4 e 26 anos ($M=17,5$ anos; $DP=4,9$ anos).

Os professores inquiridos lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa (20,5%), Matemática (30,1%), História (16,9%), Geografia (16,9%) e Ciências Naturais (15,7%), no 3.º ciclo do ensino básico, em escolas dos distritos de Braga e Viana do Castelo.

Quanto às habilitações académicas, 72 professores possuem a licenciatura (86,7%) como grau académico para o exercício da sua profissão. Com graduação superior a licenciatura apenas foram referidas 4 pós-graduações/especializações (4,8%) e 7 mestrados (8,4%). As outras duas habilitações, bacharelato e doutoramento, não registaram nenhuma indicação.

Quanto à situação profissional, a grande maioria dos professores (62) pertence ao quadro de escola (74,7%). Dos restantes professores, 9 fazem parte do quadro de zona pedagógica (10,8%) e 12 são contratados (14,5%).

Relativamente aos anos de escolaridade que lecionam, 34 professores referiram ter a seu cargo apenas um nível: 14 professores o 7º ano (16, 9%); 12 o 8º ano (14,5%); 11 o 9º ano (13,3%). Com dois níveis apresentaram-se 35 professores: 13 com 7º e 8º anos (15,7%); 13 com 7º e 9º anos (15,7%); 9 com 8º e 9º anos (10,8%). Por último, 10 (12%) assinalaram ter a seu cargo os três níveis de escolaridade (7º, 8º e 9º anos).

Procedimentos

Numa primeira fase deste estudo, foi solicitada autorização às direções de agrupamentos de escolas de Braga e Viana do Castelo, a qual foi concedida. De seguida, o questionário elaborado foi testado e aplicado a quatro professores de duas escolas diferentes, em dezembro de 2011.

Após esta testagem, apresentamos a natureza e finalidade desta investigação aos docentes que, no ano letivo de 2011-2012, lecionaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico, convidando-os à sua participação voluntária. A estes pediu-se o preenchimento do questionário, assegurando-lhes não só o anonimato bem como a confidencialidade dos dados transmitidos. No total, acederam responder ao questionário 83 professores.

Medidas

Para a recolha da informação foi construído um questionário (cf. anexo a), o qual inclui duas partes.

A primeira parte visava recolher informação para caracterizar os participantes quanto à idade, ao sexo, ao tempo de serviço, à habilitação académica, à situação profissional, ao ano de escolaridade que leciona e à área disciplinar que ensina.

Na segunda parte, o questionário encontrava-se estruturado em função das seguintes dimensões: finalidades e importância das atividades de escrita na aprendizagem; tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos, na sala de aula e fora dela e nos testes de avaliação; modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita; modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos; recursos utilizados nas atividades de escrita; natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio

da escrita; grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos. Neste sentido foram elaboradas 10 questões com o objetivo de recolher informação dos professores sobre: a) o objetivo das atividades de escrita realizadas pelos alunos; b) o papel da escrita na aprendizagem do aluno; c) a frequência com que os alunos escrevem na aula e fora dela no quadro de diferentes tipos de atividades; d) as modalidades de trabalho que privilegiam para dinamizarem as tarefas de escrita; e) o tratamento dado às produções escritas realizadas pelos alunos; f) o tipo de instrumento/recurso usado para desencadear a realização de atividades de escrita; g) a tipologia de resposta usada nos testes de avaliação; h) as dificuldades que os alunos revelam no uso escrito; i) a causa dessas dificuldades.

Para cada questão colocada, os professores dispunham de vários itens de resposta, com recurso a uma escala de likert. Foram utilizadas diferentes escalas de likert para as questões, nomeadamente escalas de 5 pontos (nunca/quase nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre/quase sempre; discordo totalmente, discordo, nem discordo nem concordo, concordo, concordo completamente), de 4 pontos (nenhuma importância/quase nenhuma importância, pouca importância, alguma importância, muita importância) e de 3 pontos (sem dificuldades, algumas dificuldades, muitas dificuldades). Em cada questão, na parte final, foi colocado um item de resposta aberta, para que os professores registassem outras possibilidades de resposta que poderiam não estar contempladas nos vários itens atrás enunciados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em consonância com os objetivos do nosso estudo, os resultados apurados serão apresentados em função de cada uma das dimensões do questionário. Deste modo, a primeira dimensão - finalidades e importância da escrita – incorpora as questões um e dois da segunda parte do questionário (gráficos 1 e 2); a segunda dimensão - tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos, na sala de aula e fora dela e nos testes de avaliação - compreende as questões três, quatro e oito (gráficos 3, 4 e 5); a terceira dimensão - modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita – circunscreve-se à quinta questão

(gráfico 5); a quarta dimensão – modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos – integra a sexta questão (gráfico 6); a quinta dimensão – recursos utilizados nas atividades de escrita – cinge-se à sétima questão (gráfico 7); a sexta dimensão - natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita - diz particularmente respeito às questões nove e dez (gráficos 9 e 10), mas também faz breves alusões às questões relacionadas com os gráficos 1, 3 e 4; a sétima dimensão - grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos – incide um pouco sobre todas as questões desta parte do questionário (súmula).

Nesta análise tomamos as respostas aglomeradas dos professores inquiridos como um todo. Contudo, sempre que necessário, foram consideradas as respostas por disciplina e as respostas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e das Outras agrupadas (História, Geografia, Ciências Naturais).

Dimensão 1: Finalidades e importância da escrita

a) Objetivo das atividades de escrita realizadas pelos alunos

Sobre o objetivo das atividades de escrita, uma elevada percentagem dos professores inquiridos, de acordo com os pressupostos inscritos nos diversos documentos normativos emanados do Ministério da Educação, quer no contexto específico da cada área disciplinar quer no contexto das competências consideradas essenciais e estruturantes do currículo nacional do ensino básico, afirma que esta serve todas as finalidades de aprendizagem apresentadas, não existindo discrepâncias significativas entre os tipos de finalidades considerados (Cf. Gráfico 1).

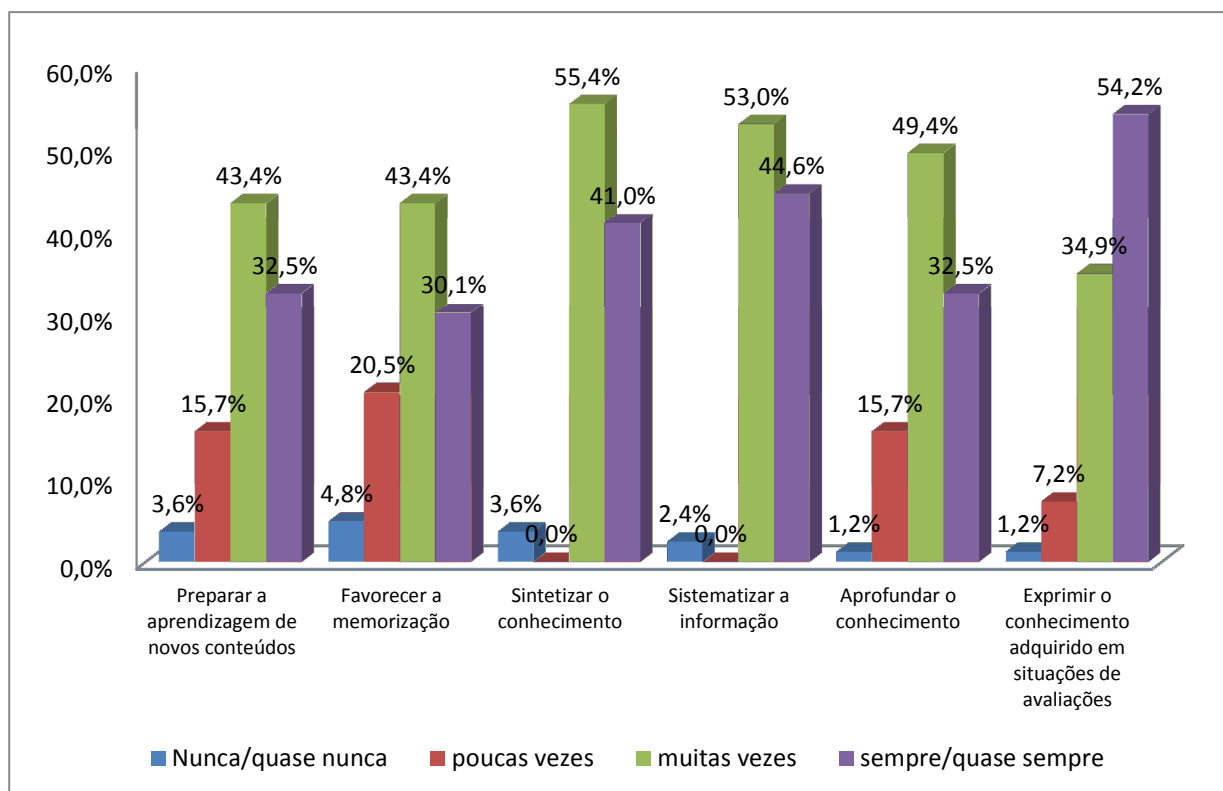


Gráfico 1: Objetivo das atividades de escrita

Neste sentido, verifica-se que os professores se referem, por ordem de frequência decrescente, à escrita para sistematização da informação, síntese do conhecimento, expressão do conhecimento adquirido em situações de avaliação, aprofundamento do conhecimento, preparação da aprendizagem de novos conteúdos e favorecimento da memorização.

Se compararmos as respostas dadas pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, verificamos que nelas os objetivos da escrita obedecem àquela ordem de frequência.

Contudo, as respostas dadas pelos docentes das outras disciplinas aglomeradas (História, Geografia, Ciências Naturais) não respeitam inteiramente tal escalonamento, assumindo concepções ligeiramente diferentes. Neste âmbito, a escrita (conjugando as amostras *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*) adquire a seguinte ordem de frequência: sintetizar o conhecimento (97,6%), sistematizar a informação (95,1%), favorecer a memorização (90,2%), exprimir conhecimento em situações de avaliação

(87,8%), preparar a aprendizagem de novos conteúdos (80,8%), aprofundar o conhecimento (80,5%).

Ainda que estes professores refiram que se servem da escrita para colocar os alunos em situação de elaboração de sínteses e na sistematização da informação, categorias de atividades potenciadoras da utilização do uso escrito como ferramenta de aprendizagem, a verdade é que, de acordo com a opinião de diversos autores (Pereira, 2000; Carvalho, Silva & Pimenta, 2008), estas tarefas são, muitas vezes, elaboradas pelos próprios professores e, posteriormente, fornecidas ou ditadas aos alunos. Com efeito, são, por vezes, atividades pedidas, mas raramente ensinadas, aparecendo associadas a trabalhos de casa vagos.

Também em consonância com o descrito por vários autores (Barbeiro, 2003; Ferreira, 1999; Niza, Segura & Mota, 2011; Vilela, 1994), os resultados apurados confirmam que os professores ainda veem a escrita como um meio, um instrumento de avaliação. Associando os valores obtidos nas respostas *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*, vemos que na disciplina de Língua Portuguesa se regista uma percentagem de frequência de 88,2%, na de Matemática 92,0% e nas Outras disciplinas agrupadas 87,8%. Deste modo, podemos inferir que a escrita valorizada pelos professores participantes neste estudo ainda continua a centrar-se, de forma significativa, no produto final em detrimento do processo de aprendizagem, sendo que o texto se destina a ser corrigido e avaliado pela entidade competente - o professor.

Salienta-se ainda que uma elevada percentagem de professores assinala que utiliza a escrita com o intuito de favorecer a memorização. Os dados apurados por disciplina enfatizam isto mesmo, sendo que os professores das disciplinas de História (57,1%), de Geografia (50,0%), de Ciências Naturais (46,2%) e de Língua Portuguesa (41,2%) são os que mais declaram utilizar a expressão escrita *muitas vezes* com este fim. Na verdade, a imagem visual da escrita pode servir à memória, podendo o texto escrito funcionar como uma sua extensão. Contudo, ainda que o nosso estudo não consiga precisar o modo como os professores inquiridos implicam a escrita como auxiliar de memória no processo de ensino e aprendizagem, a sua elevada presença, quer na disciplina de Língua Portuguesa, área que tradicionalmente tem a escrita como objeto de ensino, quer nas disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais, as quais a usam sobretudo como veículo de transmissão pedagógica, não deixa de causar

alguma estranheza. Dada a fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontra a maioria dos alunos do 3ºciclo, é, no mínimo, questionável o recurso tão frequente à memorização para a construção da aprendizagem, uma vez que esta, por si só, não só não garante uma efetiva apreensão dos conteúdos como também marginaliza categoricamente os diferentes processos cognitivos e sociais da escrita. O desafio que se coloca ao aluno na aprendizagem, refere Barbeiro (2003), não é o de memorizar tudo, mas o de saber descobrir a via para reativar ou reconstruir o conhecimento, quando for necessário.

Interessante será ainda notar o facto de uma percentagem significativa de professores referir utilizar *poucas vezes* a escrita para preparar a aprendizagem de novos conteúdos e aprofundar o conhecimento (ambas com 15,7%). Neste quadro, relativamente ao primeiro objetivo, destacam-se os professores das disciplinas de Ciências Naturais (23,1%), de Língua Portuguesa (17,6%) e de Matemática (16,0%). Quanto ao segundo, evidenciam-se os professores das disciplinas de Geografia (21,4%), de Matemática (20,0%) e de Ciências Naturais (15,4%). Os dados obtidos permitem, portanto, concluir que um número significativo dos professores inquiridos não reconhece o papel da escrita como lugar para iniciar o confronto entre o novo conhecimento e o seu já existente. Não confrontado com as fronteiras do que sabe, o aluno não coloca em marcha diligências para antecipar, estender ou aprofundar os conhecimentos considerados necessários para a realização da tarefa, deixando a escrita de poder exercer os seus efeitos não só sobre o próprio sujeito como também sobre os outros. Disponibilizados os conhecimentos talvez pelo docente ou pelo manual, atribui-se, assim, aos alunos mais o papel de consumidores do que construtores e produtores das suas próprias aprendizagens.

No item de resposta “outras”, os professores referem, ainda que com baixíssima frequência, que a tarefa de escrita também serve os seguintes propósitos: fomentar os hábitos de escrita, desenvolver a escrita criativa, aperfeiçoar a escrita, melhorar a capacidade de atenção e concentração, incrementar o trabalho de grupo.

b) Importância da escrita na aprendizagem do aluno

Quanto à importância da escrita na construção da aprendizagem do aluno, os professores inquiridos, embora com algumas concepções diferentes, enumeram um conjunto de situações potenciadoras da utilização da escrita como ferramenta de aprendizagem. Os resultados dos dados recolhidos demonstram que a maioria dos professores atribui maior ênfase a cinco das onze situações apresentadas: escrita para sistematização e aprofundamento dos conteúdos, desenvolvimento do raciocínio conclusivo, incremento do sucesso académico, resolução de problemas e desenvolvimento da capacidade crítica (cf. Gráfico 2).

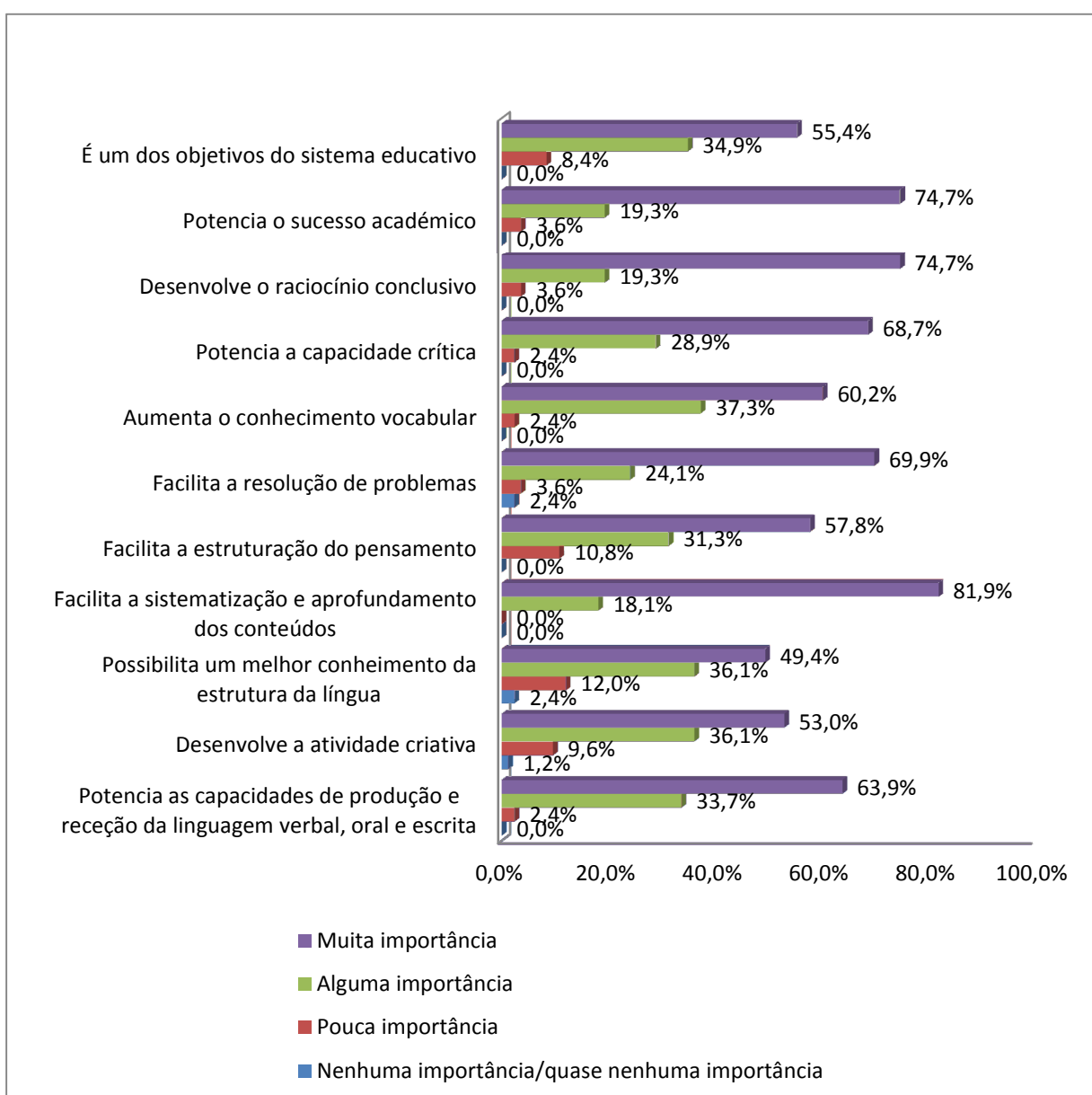


Gráfico 2: Importância da escrita na aprendizagem

Os restantes itens considerados - potenciar as capacidades de produção e receção da linguagem verbal, aumentar o conhecimento vocabular, facilitar a estruturação do pensamento, alcançar um dos objetivos do sistema educativo, desenvolver a atividade criativa, possibilitar um melhor conhecimento da estrutura da língua - não ficam muito aquém, mas não atingem valores tão elevados como os anteriormente apresentados.

Se analisarmos por disciplina, a importância da escrita para os professores assume concepções diferentes, não sendo, por certo, estas diferenças alheias ao impacto das orientações dos programas disciplinares específicos.

Neste âmbito, destacam-se os professores a disciplina de Língua Portuguesa que colocam a sua ênfase no facto de a escrita desenvolver a atividade criativa e possibilitar um melhor conhecimento da estrutura da língua (ambas com 100,0%), facilitar a estruturação do pensamento (88,2%), potenciar as capacidades de produção e receção da linguagem verbal, oral e escrita (82,2%), aumentar o conhecimento vocabular (76,5%).

Os professores de História salientam que a escrita se destaca pelo facto de facilitar a estruturação do pensamento (100,0%), facilitar a resolução de problemas (92,9%), ser um dos objetivos do sistema educativo e potenciar as capacidades de produção e receção da linguagem verbal, oral e escrita (ambas com 85,7%), potenciar a capacidade crítica (78,6%), potenciar o sucesso académico (71,4%).

Os professores de Matemática referem que a escrita assume papel relevante sobretudo por facilitar a resolução de problemas (80,0%), potenciar o sucesso académico e facilitar a estruturação do pensamento (ambas com 68,0%), desenvolver o raciocínio conclusivo (64,0%), facilitar a sistematização e aprofundamento dos conteúdos (60,0%).

Os professores de Geografia declaram que a escrita facilita a resolução de problemas e aumenta o conhecimento vocabular (ambas com 85,7%), é um dos objetivos do sistema educativo (78,6%), potencia o sucesso académico e facilita a sistematização e aprofundamento dos conteúdos (ambas com 71,4%).

Por último, os professores de Ciências Naturais chamam a atenção para o facto de a escrita poder potenciar o sucesso académico (100,0%), aumentar o conhecimento

vocabular (92,3%), facilitar a estruturação do pensamento (84,6%), desenvolver o raciocínio conclusivo, potenciar a capacidade crítica e facilitar a sistematização e aprofundamento dos conteúdos (todas com 76,9%).

Algumas das posições acima assinaladas pelos professores das diferentes disciplinas vão de encontro a anteriores investigações internacionais que salientam o papel que a escrita pode desempenhar ao nível da receção/aquisição, da elaboração e da expressão do conhecimento. Nesta medida, destacam que a escrita promove uma melhor estruturação do pensamento (Hand & Hall, 2004; Hand & Prain, 2002; Hohenshell & Hand, 2006; Klein, 1999), facilita a resolução de problemas (Armbruster, McCarthey & Cummins, 2005), possibilita a sistematização e aprofundamento dos conteúdos (Rivard, 1994), desenvolve a capacidade crítica (Armbruster, McCarthey & Cummins, 2005), aperfeiçoa o raciocínio conclusivo (Hand & Prain, 2002; Mason & Boscolo, 2000; Piolat, Olive & Kellogg, 2005), em síntese, potencia o sucesso académico (Silva, 2005).

Dimensão 2: Tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos, na sala de aula e fora dela e nos testes de avaliação

a) Frequência das atividades de escrita realizadas na sala de aula

Inquiridos sobre as atividades de escrita com que os alunos se ocupam mais frequentemente na sala de aula, os professores assinalam maioritariamente a elaboração do sumário, a correção do trabalho de casa, a resolução de exercícios/questionários, a resolução de testes e o registo de informação escrita no quadro/projetada (cf. Gráfico 3).

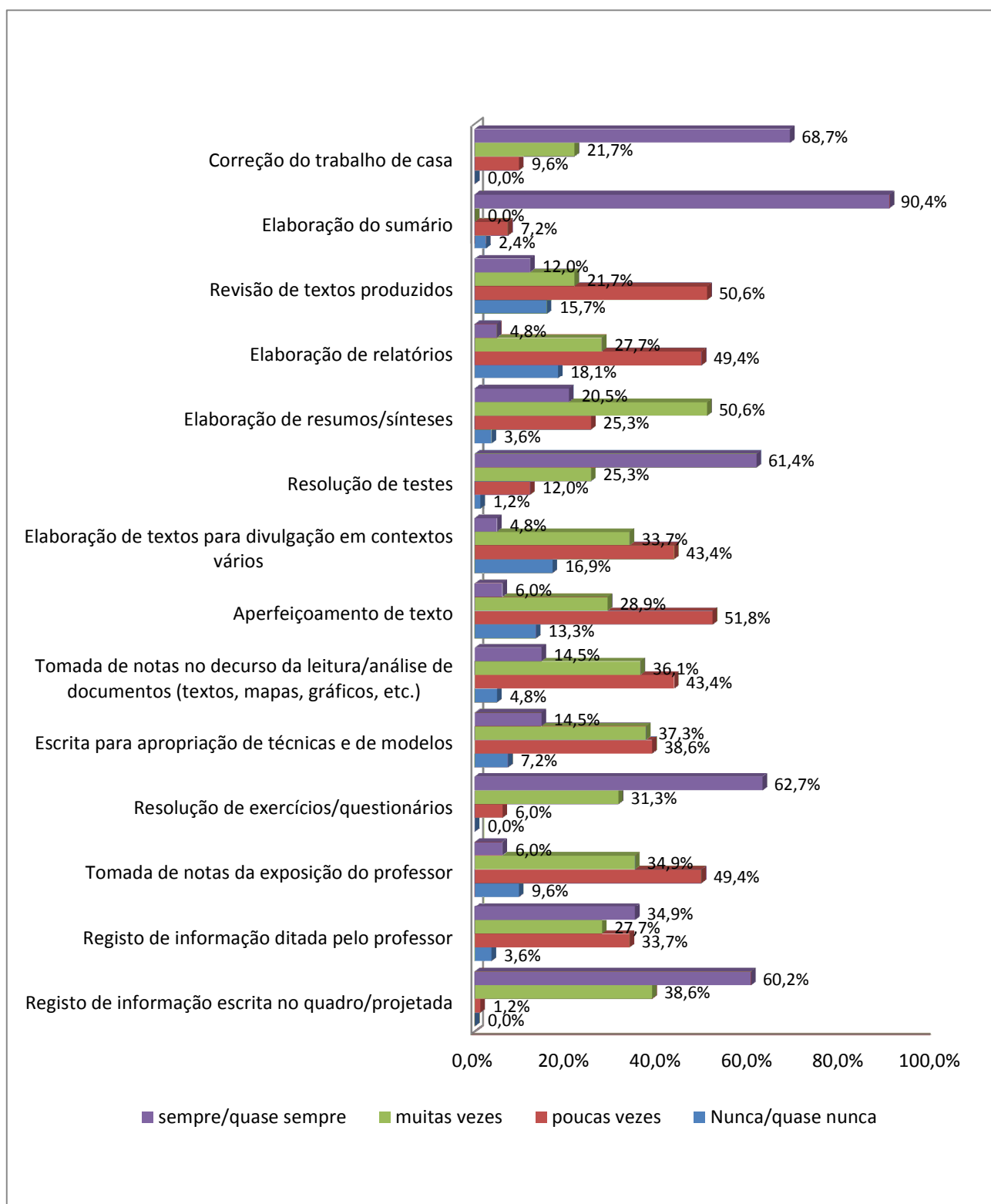


Gráfico 3: Atividades de escrita realizadas na sala de aula

A análise dos dados tanto disciplina a disciplina como considerando as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e das outras em conjunto (História, Geografia, Ciências Naturais), ainda que não necessariamente pela mesma ordem de

frequência, também dá especial uso à escrita nas situações acima mencionadas. Os resultados revelam, portanto, o uso de rotinas didáticas tradicionais, vulgares, as quais poderão indiciar práticas de escrita desenvolvidas de acordo com abordagens que se centram no produto e tendo como fundamento uma concepção do texto como uma realidade abstrata e artificial. De um modo geral, percebem-se atividades muito centradas no professor, atividades focadas mais no dizer do que no desenvolvimento da autonomia e da autoria do aluno.

As outras situações consideradas, como a elaboração de resumos/sínteses, o aperfeiçoamento de texto, a revisão de textos produzidos, a elaboração de relatórios, a tomada de notas da exposição do professor, a elaboração de textos para divulgação em contextos vários, a tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos e a escrita para apropriação de técnicas e de modelos, ocupam os alunos com menos frequência.

Muito embora os professores reconheçam, tal como vimos na dimensão precedente, que a escrita pode desempenhar um papel fundamental na construção do conhecimento, a verdade é que tais resultados tendem a instituir o aluno, tendo em conta as tarefas de escrita mais frequentemente realizadas, como mero recetor dos saberes ensinados pelo docente. Uma vez que a escola não ensina o aluno a ser ele próprio o construtor do conhecimento, o professor, preocupado fundamentalmente em transmitir os saberes escolares, não se coíbe, por certo, em elaborar e ditar aos alunos resumos/sínteses dos conteúdos lecionados.

Se atendermos aos contextos disciplinares específicos, os resultados apurados confirmam aquele quadro.

Em História, os professores referem que os seus alunos recorrem *poucas vezes* à escrita para apropriação de técnicas e modelos (71,4%), elaboração de textos para divulgação em contextos vários (64,3%), tomada de notas da exposição do professor e elaboração de relatórios (ambas com 50,0%), aperfeiçoamento de texto (42,9%), tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.), revisão de textos produzidos (ambas com 35,7%), elaboração de resumos/sínteses (21,4%).

Na disciplina de Matemática, uma elevada percentagem de professores afirma solicitar *poucas vezes* a escrita para aperfeiçoamento de texto (68,0%), revisão dos

textos produzidos (64, 0%), tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.) (56,0%), elaboração de relatórios (48,8%), elaboração de textos para divulgação em contextos vários (40,0%), apropriação de técnicas e de modelos (36,0%), tomada de notas da exposição do professor (32,0%), elaboração de resumos/sínteses (32,0%).

No que respeita à disciplina de Geografia, os professores anotam que os alunos usam *poucas vezes* a escrita para tirar de notas da exposição do professor (78,6%), aperfeiçoamento de texto (57,1%), revisão de textos produzidos, elaboração de relatórios e tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.) (todas com 50,0%), elaboração de textos para divulgação em contextos vários (42,9%), apropriação de técnicas e de modelos (35,7%), elaboração de resumos/sínteses (21,4%).

No âmbito da disciplina de Ciências Naturais, o pouco uso da escrita também se faz sentir na revisão de textos produzidos (84,6%), na elaboração de textos para divulgação em contextos vários, no aperfeiçoamento de texto e na tomada de notas da exposição do professor (todas com 61,5%), na tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.), na escrita para apropriação de técnicas e de modelos (ambas com 53,8%), na elaboração de relatórios (46,2%).

Os professores da disciplina de Língua Portuguesa também declaram envolver *poucas vezes* os seus alunos na realização de atividades de escrita relacionadas com a elaboração de relatórios (53,9%), a tomada de notas da exposição do professor (41,2%), a elaboração de resumos/sínteses (29,4%), o aperfeiçoamento de texto (23,5%), a revisão de textos produzidos, a elaboração de textos para divulgação em contextos vários e a tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (todas com 17,6%).

Em relação ao registo de informação ditada pelo professor, conforme podemos ver no Gráfico 3, as respostas dos professores inquiridos distribuem-se pelas várias opções da escala de likert, com exceção do caso *nunca/quase nunca*. Contudo, se analisarmos os dados registados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e nas outras em conjunto, encontramos algumas oscilações de valores. Associando as percentagens obtidas nas escolhas *muitas vezes* e *sempre*, a Língua Portuguesa regista

uma percentagem de frequência de 70,6%, Matemática 72,0% e outras disciplinas aglomeradas 53,7%.

A análise destes resultados concorrem para reforçar o estatuto do professor. Este chama a si a responsabilidade de estruturar a informação, cumprindo ao aluno, muitas vezes, o papel de a receber. Consequentemente, uma vez que se limita a registar a informação ditada pelo professor, o saber aprendido ou apreendido pelo aluno visa fundamentalmente a reprodução do conhecimento veiculado pela cultura escolar.

Digno de registo é também a percentagem significativa de professores que refere *nunca/quase nunca* envolver os alunos em tarefas de escrita para apropriação de técnicas e de modelos, elaboração de relatórios, produção de textos para divulgação em diferentes contextos, revisão de textos produzidos, aperfeiçoamento de texto, tomada de notas da exposição do professor, tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.).

Neste contexto, e tendo em conta os pressupostos inscritos nos programas curriculares das diferentes disciplinas, não seria expectável a seleção da categoria *nunca/quase nunca* por parte dos professores de Língua Portuguesa para, por exemplo, elaboração de textos para divulgação em contextos vários (11,8%), o mesmo sucedendo por parte dos professores de Ciências Naturais e Matemática para elaboração de relatórios (respetivamente, 7,7% e 20,0%) e por parte dos professores de História e Geografia para tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (ambas com 7,1%).

Face ao acima descrito, podemos concluir que, em contexto didático da aula, o modo de implicação do professor nas tarefas de escrita não parece contemplar a valorização de uma prática do trabalho intelectual, não colocando o aluno no centro do dispositivo pedagógico. Assim, as atividades que parecem ser aquelas em que a perspetiva do processo mais se evidencia, proporcionando tanto a autoria do aluno como a autonomia da sua produção, são pouco ou, até mesmo, nunca implementadas.

b) Frequência das atividades de escrita realizada fora da sala de aula

Inquiridos sobre as atividades de escrita com que os alunos se ocupam mais frequentemente fora da sala de aula, os professores assinalam a resolução do trabalho de casa e a resolução de exercícios/questionários (cf. Gráfico 4).

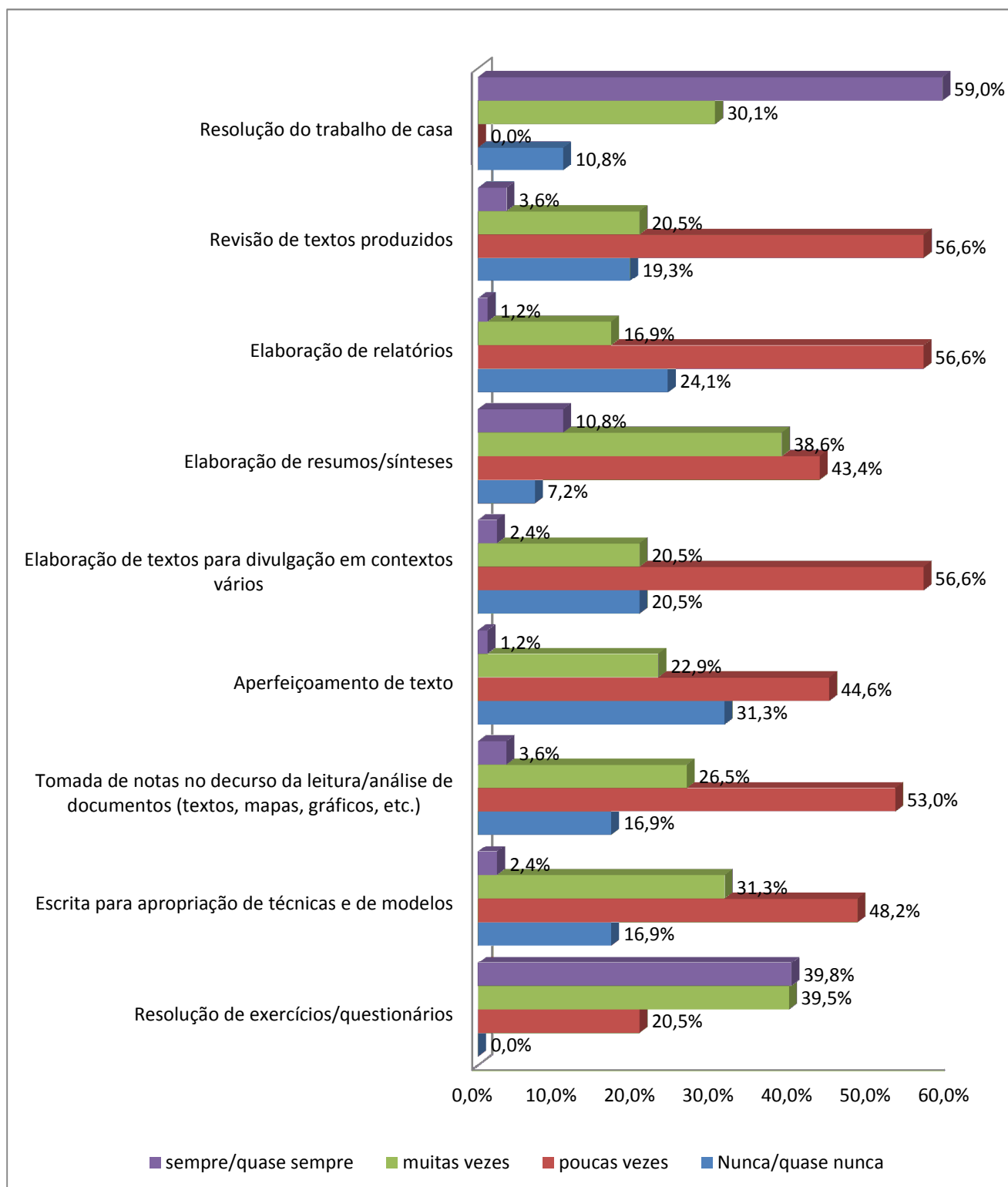


Gráfico 4: Atividades de escrita realizadas fora da sala de aula

Esta tendência (conjugando as frequências de resposta às opções *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*) é também confirmada tanto pela análise dos dados por disciplina como pela análise das respostas dadas pelos professores de Língua Portuguesa, de Matemática e de outras disciplinas agrupadas. Com efeito, o enfoque da escrita parece valorizar, neste contexto, a mera revisão da matéria dada, não se perspetivando o aluno como agente da sua aprendizagem, mas sim como um consumidor da informação já devidamente estruturada pelo professor.

Na verdade, uma elevada percentagem de professores refere que envolve *poucas vezes* os alunos, no âmbito da sua disciplina, em atividades como: revisão de textos produzidos (Língua Portuguesa 35,3%; Matemática 60%; Outras disciplinas 63,4%); elaboração de relatórios (Língua Portuguesa 64,7%; Matemática 56,0%; Outras disciplinas 53,7%); elaboração de textos para divulgação em contextos vários (Língua Portuguesa 47,1%; Matemática 48,0%; Outras disciplinas 65,9%); tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.) (Língua Portuguesa 58,8%; Matemática 52,0%; Outras disciplinas 51,2%); apropriação de técnicas e de modelos (Língua Portuguesa 29,4%; Matemática 44,0%; Outras disciplinas 58,5%); aperfeiçoamento de texto (Língua Portuguesa 23,5%; Matemática 48,0%; Outras disciplinas 51,2%); elaboração de resumos/sínteses (Língua Portuguesa 23,5%; Matemática 60,0%; Outras disciplinas 41,5%).

Tal como em contexto de sala aula, as tarefas de escrita de maior complexidade e que implicam uma maior exigência cognitiva parecem também aqui não merecer a devida consideração por parte dos professores.

Este panorama ainda se agrava quando constatamos que um número significativo de professores refere que *nunca/quase nunca* solicita aos alunos a realização de tarefas de escrita destinadas ao aperfeiçoamento do texto - História (35,7%), Matemática (28,8%), Língua Portuguesa (23,5%) e Geografia (21,4%) -, à elaboração de textos para divulgação em contextos vários - Matemática (36,0%), Ciências Naturais (30,8%) e História (14,3%) -, à revisão de textos produzidos - Matemática (32,0%), Geografia (21,4%), Ciências Naturais (15,4%) e História (14,3%) -, à tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos - Matemática (24,0%) e História (21,4%) -, à escrita para apropriação de técnicas e de modelos - Ciências Naturais (30,8%), Matemática (16,0%), Geografia e História (ambas com 14,3%) -, à

elaboração de relatórios – História (35,7%), Matemática (28,0%), Língua Portuguesa (23,5%), Geografia (21,4%) e Ciências Naturais (7,7%) -, à elaboração de resumos/sínteses – Língua Portuguesa (17,6%), Matemática (8,0%) e Geografia (7,1%).

Tendo em conta que há ganhos relevantes na aprendizagem, quando os alunos escrevem os seus conhecimentos numa variedade de géneros (Hand & Prain, 2002), os quais podem integrar registos escritos de diferentes graus de complexidade, não se esperaria, por exemplo, que os professores de Ciências Naturais hesitassem em colocar os alunos em situação de revisão de textos, trabalho que favorece a organização e consolidação das ideias subjacentes a um conhecimento científico mais coerente e melhor estruturado, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão concetual e para o aperfeiçoamento da consciência metaconcetual (Boscolo, 2000); não se compreende a inibição dos professores de História na inserção dos alunos em situação de tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos, atividade que proporciona o desenvolvimento de formas pessoais de raciocínio e reflexão, facilitando a reconstrução do conhecimento (Piolat, Olive & Kellog, 2005); não é entendível que os professores de Língua Portuguesa se inibam em inserir os alunos em situação de elaboração de textos para divulgação em contextos vários, tarefa que possibilita a participação do aluno na comunidade de que faz parte e a sua intervenção, por meio do uso da escrita, sobre determinada realidade (Barbeiro, 2003); é pouco compreensível que os professores de Matemática vacilem em colocar os alunos em situação de elaboração de relatórios, atividade que, numa perspetiva metacognitiva, desencadeia a consciencialização e, dependendo das finalidades pretendidas, obriga a adoção de um variado nível de explicitação; não se percebe o motivo pelo qual os professores de Geografia hesitam em colocar os alunos em situação de elaboração de resumos/sínteses, tarefa que permite uma melhor compreensão, seleção e estruturação da informação.

De facto, e na linha de estudos de diversos autores (Cabral, 2001, 2005; Carvalho, 2003; Carvalho, Silva & Pimenta, 2008; Dionísio, Viseu & Melo, 2011; Ferreira, 1999; Pereira, 2000), tudo isto parece apontar para o estatuto secundário que, quase sempre, o uso escrito parece ter no campo da prática educativa, mesmo no da Língua Portuguesa, comprometendo, assim, o pleno desenvolvimento da fluência

escrita do aluno no processo de aquisição, de elaboração e de expressão do conhecimento.

c) Tipo de resposta escrita presente nos testes de avaliação

Outra pergunta do questionário teve por objetivo recolher informação dos professores sobre o tipo de resposta escrita mais frequentemente solicitado aos alunos nos exercícios de avaliação (cf. Gráfico 5).

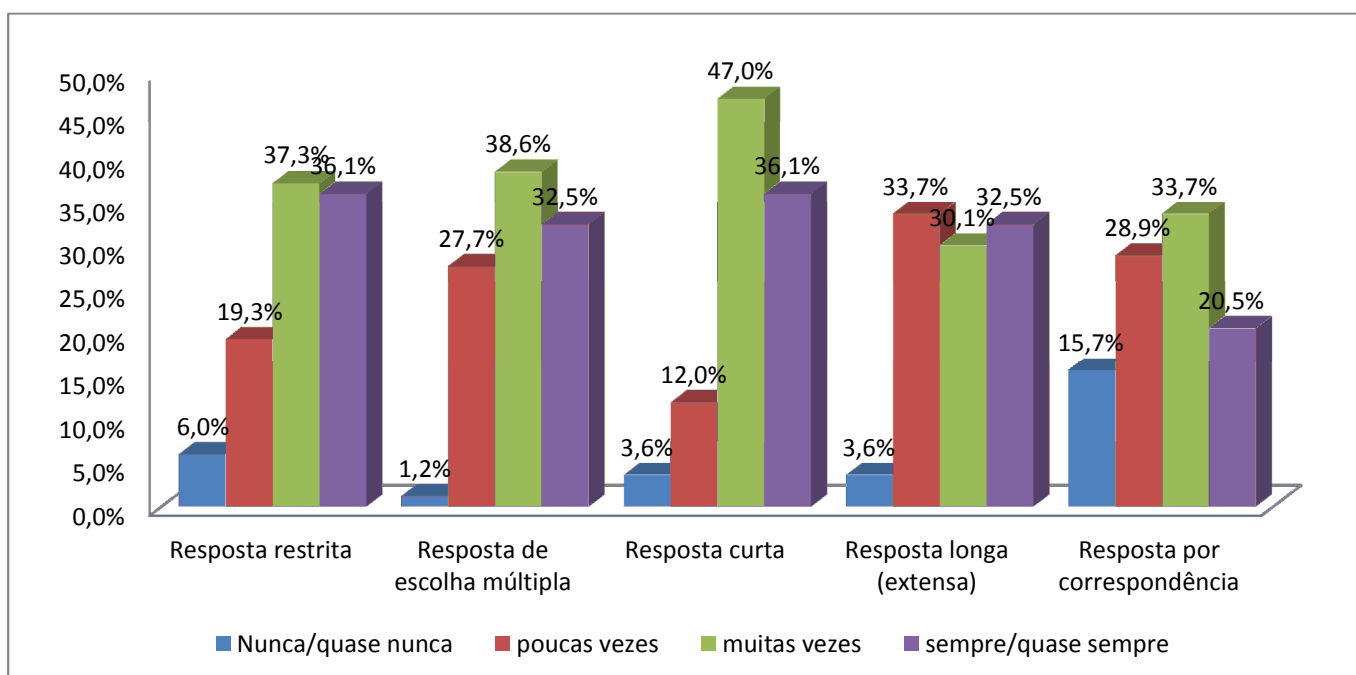


Gráfico 5: Tipo de resposta usado nos testes de avaliação

Os resultados demonstram que os professores inquiridos solicitam aos alunos predominantemente a resposta curta que tem, nos graus *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*, percentagens significativas de frequência. As restantes tipologias posicionam-se, por ordem de frequência decrescente, do seguinte modo: resposta restrita, resposta de escolha múltipla, resposta longa (extensa), resposta por correspondência.

Contudo, aquela ordem de frequência não é suscetível de absoluta generalização quando, agrupando as amostras *muitas vezes* e *sempre*, se observam os dados das disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e das outras disciplinas, enunciando-se situações diferentes.

No caso concreto da Língua Portuguesa, a resposta que anota frequências mais elevadas é a resposta longa (94,1%). As restantes tipologias respeitam, porém, a ordem de frequência supramencionada, ou seja, resposta curta (82,4%), resposta restrita (70,6%), resposta de escolha múltipla (47,0%), resposta por correspondência (35,3%).

Na disciplina de Matemática, destaca-se, com valores de frequência mais elevados, a resposta curta (76,0%), sucedendo-se a resposta de escolha múltipla (68,0%), a resposta restrita e a resposta longa (ambas com 52,0%), a resposta por correspondência (28,0%).

Nas outras disciplinas agrupadas, as respostas que observam frequências mais elevadas são a restrita e a curta (ambas com 87,8%), seguindo-se a resposta de escolha múltipla (82,9%), a resposta por correspondência (78,1%), a resposta longa (extensa) (78,1%).

Sobre esta última tipologia de resposta, importa chamar a atenção para o facto de uma elevada percentagem de professores referir utilizá-la *poucas vezes* nas suas práticas, à exceção da Língua Portuguesa.

A análise por disciplinas permite verificar que a resposta extensa acolhe uma frequência elevada na opção *poucas vezes* sobretudo nas disciplinas de Ciências Naturais (61,5%), Matemática (44,0%) e Geografia (35,7%).

Ora, os dados acima declarados demonstram, de forma inequívoca, que os professores inquiridos, recorrendo em maior número à resposta curta, tendem a privilegiar nas suas práticas a escrita não compositiva, a qual configura, normalmente, uma escrita ao serviço da restituição de saberes, ou seja, da explicitação do conhecimento em modalidades e materiais previamente fornecidos. Por oposição, a escrita compositiva, presente na resposta longa, surge aqui num segundo plano, na maioria das disciplinas, ignorando os professores que a mesma permite ao aluno reconstruir o conhecimento, reorganizando-o e apresentando-o de forma coesa e coerente numa unidade textual.

No item “outras”, um número muito reduzido de professores aponta o tipo de resposta verdadeiro/falso.

Dimensão 3: Modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita

a) Modalidades de trabalho privilegiadas pelos professores para inserção dos alunos em situação de escrita

Relativamente às modalidades de trabalho de escrita implementadas em sala da aula (conjugando as amostras *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*), os professores demonstram preferência pelo trabalho individual. Segue-se, por ordem decrescente, o trabalho de pares, o trabalho em grande grupo e o trabalho em pequenos grupos (cf. Gráfico 6).

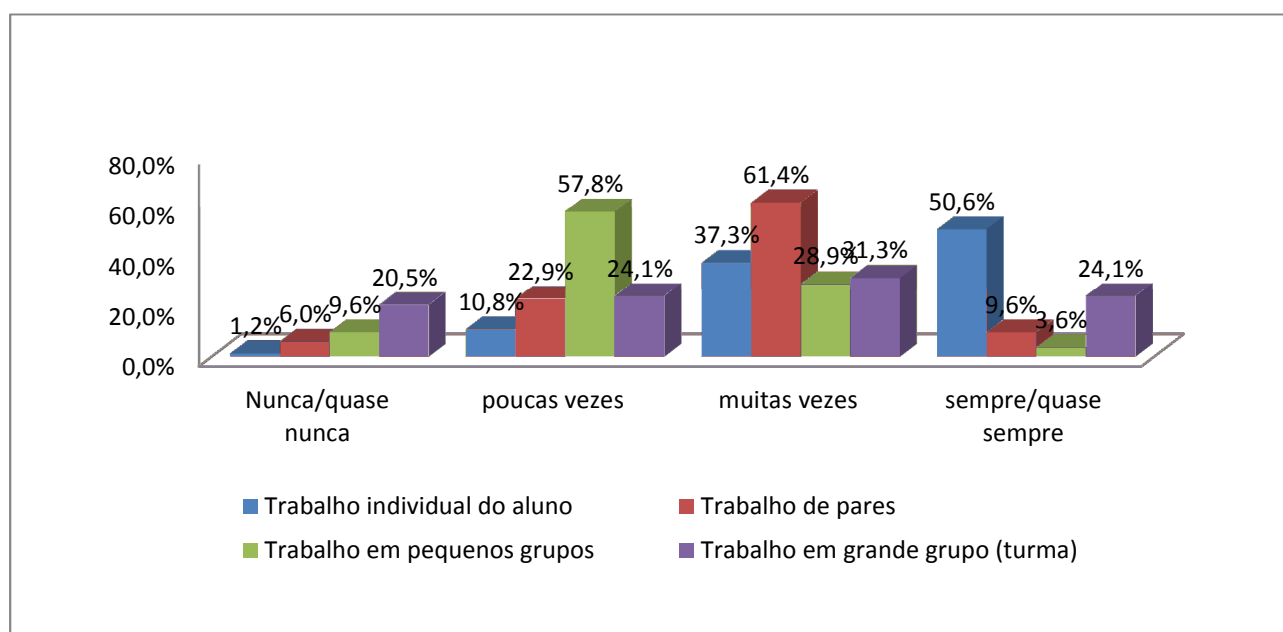


Gráfico 6: Modo de realização das atividades de escrita

Este mesmo escalonamento é confirmado nas diferentes disciplinas, à exceção da disciplina de Língua Portuguesa que coloca em terceiro lugar a modalidade de trabalho em pequenos grupos e, em último posto, o trabalho em grande grupo.

Pese embora uns quantos professores as utilizem frequentemente nas suas práticas, uma outra percentagem significativa de professores declara, porém, implicar, para a realização de atividades de escrita, *poucas vezes* os alunos em trabalhos de pequenos grupos (57,8%), em grande grupo (24,1%) e em trabalho de pares (22,9%).

Na Língua Portuguesa, verificamos que na opção *poucas vezes* as percentagens de frequência nestas modalidades de trabalho são as seguintes: pequenos grupos (41,2%), grande grupo (41,2%), pares (23,5%).

Em Matemática, as modalidades de trabalho em consideração atingem em *poucas vezes* as seguintes percentagens de frequência: pequenos grupos (64,0%), grande grupo (20,0%), pares (8,0%).

Nas restantes disciplinas agrupadas (Outras), a percentagem de frequência em *poucas vezes* anota os seguintes valores: pequenos grupos (61,0%), grande grupo (19,5%), pares (31,7%).

Face ao acima exposto, e tendo em conta que o trabalho individual assume primazia, podemos anotar que a maioria dos professores parece ignorar as vantagens que a dimensão da interação, no trabalho de pares ou em pequenos grupos, pode acarretar à atividade de produção escrita: distribuição da carga cognitiva entre os elementos do grupo, favorecendo a atividade metalinguística (Camps, 2003); mobilização das componentes do processo de escrita (planificação, textualização, revisão) (Cabral, 2001); introdução do papel do tutor como agente metacognitivo (zona de desenvolvimento proximal (Fino, 2001); possibilidade de a multiplicidade de perspetivas poder constituir um fator de enriquecimento do processo, nomeadamente ao nível dos conteúdos (organização, expressões linguísticas) (Barbeiro, 2003); fortalecimento da perspetiva analítica do sujeito (Niza, Segura & Mota, 2011); realização de melhores conexões entre os conceitos de ciências e o ato de escrita (Hand & Hall, 2004); acesso à perspetiva do leitor (Barbeiro, 2003).

Preconizando o trabalho individual do aluno nas atividades de escrita, os professores não aproveitam as possibilidades que a coescrita proporciona em todos os momentos e atividades do processo de escrita. Através da coescrita ou escrita conjunta, declara Barbeiro (2003), os alunos ativam a consciência metalinguística não só quando procuram e confrontam diferentes propostas de produção textual mas também quando exibem argumentos que fundamentam determinada decisão.

Os professores inquiridos também parecem desconhecer os benefícios que os aspetos sociais trazem ao ato de escrever, nomeadamente através das dimensões de participação e de intervenção.

No que à primeira dimensão diz respeito, o facto de os professores solicitarem poucas vezes tarefas de escrita tendentes à elaboração de textos para divulgação (tal como vimos na dimensão precedente) inibe a participação do aluno, por meio da escrita, numa comunidade de aprendizagem (a turma, a escola, a comunidade

envolvente); não conseguindo encontrar outros leitores para os seus textos, além do professor, o aluno também não desenvolve o sentimento de pertença a essa mesma comunidade.

Relativamente à segunda dimensão, pretende-se que o aluno, através do texto escrito, desencadeie a mudança dos estados de coisas. Os professores, porém, não valorizando os mecanismos de circulação social dos textos, não só não fomentam a atividade reflexiva nos alunos como também os inibem da possibilidade de intervenção persuasiva e mobilizadora sobre determinada realidade social.

Analisando atentamente o Gráfico 6, também constatamos que uma elevada percentagem de professores assinala *nunca* envolver os alunos em atividades de escrita na modalidade de trabalho em grande grupo (20,5%). Tal poderá ficar a dever-se ao facto de esta modalidade implicar um forte entrosamento entre os seus elementos, que a compartimentação do horário letivo diário não facilita. Por outro lado, os alunos deste ciclo de ensino apresentam geralmente um grau de autonomia razoável, o que poderá ser um factor facilitador de dinâmicas de trabalho assentes no indivíduo.

Assim, não podemos deixar de ficar apreensivos com estes resultados que demonstram práticas muito individualizadas numa era em que o trabalho em equipa deveria constituir um dos pilares do sistema educativo.

Dimensão 4: Modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos

a) Tratamento dado às produções escritas realizadas pelos alunos fora da sala de aula

Quanto ao modo de procedimento relativo às produções escritas realizadas pelos alunos fora do contexto da sala de aula, todas as opções apresentadas são utilizadas com elevada frequência por parte dos professores, destacando-se a indicação das incorreções mais importantes, a leitura, o sublinhar de todas as incorreções e a chamada de atenção do aluno para a correção das imprecisões (cf. Gráfico 7).

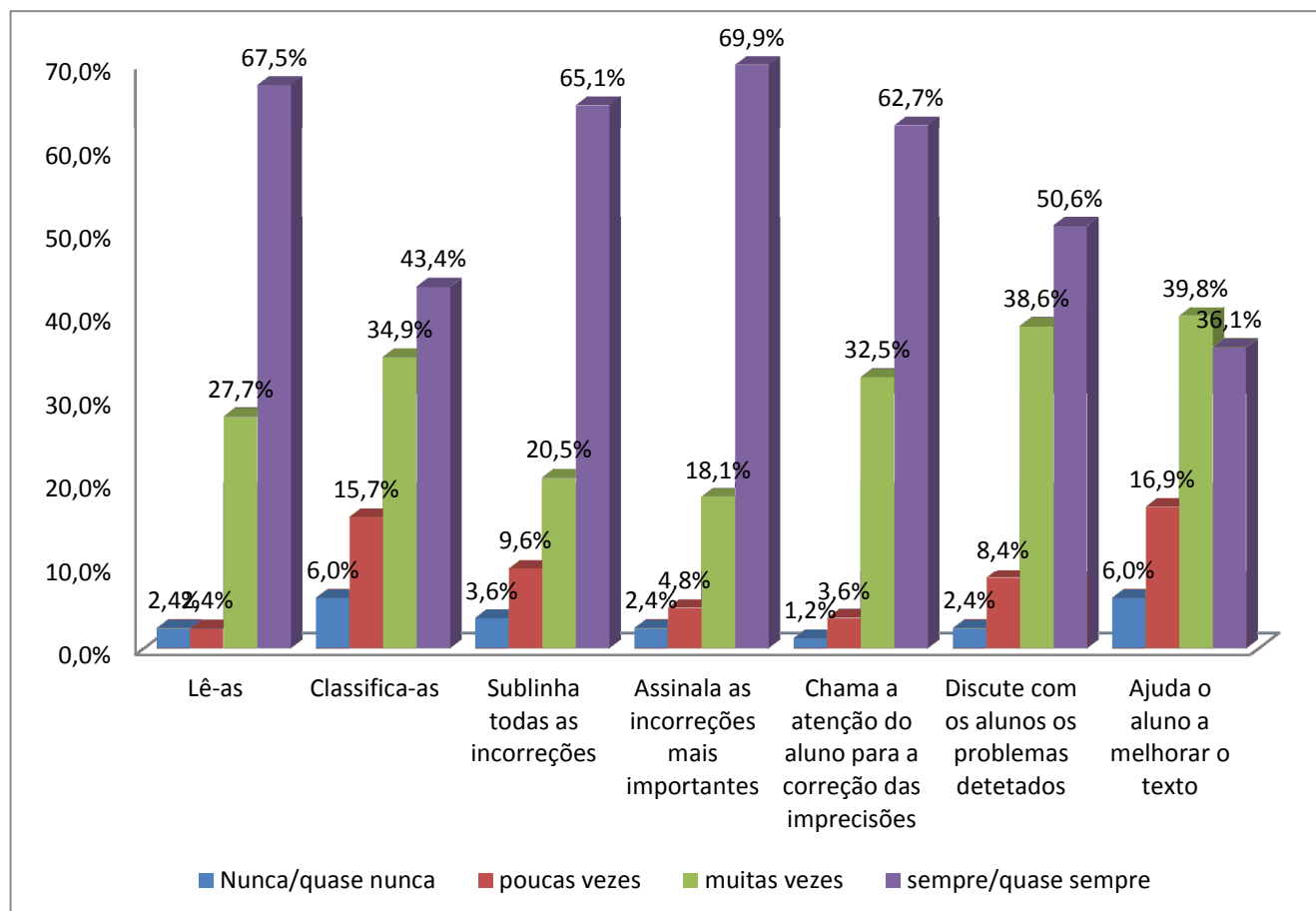


Gráfico 7: Modo de tratamento das atividades de escrita realizadas fora da aula

Porém, esta ordem de frequência (associando os registos *muitas vezes* e *sempre/quase sempre*) não é generalizável quando se analisam os dados das disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e das outras disciplinas agrupadas.

Em Língua Portuguesa, os professores, por ordem decrescente, leem as tarefas de escrita, chamam a atenção do aluno para a correção das imprecisões e discutem com os alunos os problemas detetados (todas com 100,0%), ajudam o aluno a melhorar o texto e assinalam as incorreções mais importantes (ambas com 94,1%).

Os professores de Matemática, preferencialmente, chamam a atenção do aluno para a correção das imprecisões (100,0%), discutem com os alunos os problemas detetados (92,0%), leem as produções escritas (84,0%), assinalam as incorreções mais importantes (80,0%).

Nas restantes disciplinas agrupadas (outras), os professores, por ordem de frequência, leem as tarefas de escrita (100,0%), classificam-nas e sublinham todas as

incorrekções (ambas com 95,1%), assinalam as incorrekções mais importantes e chamam a atenção do aluno para a correção das imprecisões (ambas com 90,3%).

Não obstante, conforme expressa o Gráfico 7, a utilização da produção escrita com o intuito de ajudar o aluno a melhorar o texto é utilizada com menos frequência por parte dos professores. Tal concepção, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa, onde a prática menos corrente recai na classificação das tarefas de escrita, está presente na distribuição das frequências pelas diferentes disciplinas. Na opção *poucas vezes*, a Matemática apresenta uma percentagem de 24,0%, Geografia 21,4%, Ciências Naturais 15,4% e História 14,3%.

Na verdade, tal como transparece nos dados acima registados, a escrita surge como uma atividade que não é devidamente apoiada por parte dos professores. Estes, na sua prática educativa, parecem demitir-se do seu papel de facilitador no processo de produção textual. Não basta ler, sublinhar todas as incorrekções e classificar o texto escrito, uma vez que a escrita constitui uma atividade globalizadora complexa. O professor, colocando-se na «zona de desenvolvimento potencial» do aluno, deve intervir durante o processo, como orientador que proporciona a ajuda de que os alunos necessitam para resolverem as múltiplas dificuldades com que se deparam nas tarefas de produção de textos (Barbeiro, 2003; Camps, 2006).

Dimensão 5: Recursos utilizados nas atividades de escrita

a) Tipo de instrumento /recurso usado pelos professores para inserção dos alunos em situação de escrita

Relativamente aos recursos mais frequentemente utilizados pelos professores para colocação dos alunos em situação de escrita (cf. Gráfico 8), destacam-se os audiovisuais, o manual escolar e a internet. Contudo, se conjugarmos as amostras *muitas vezes e sempre/quase sempre*, o recurso mais solicitado é o manual escolar.

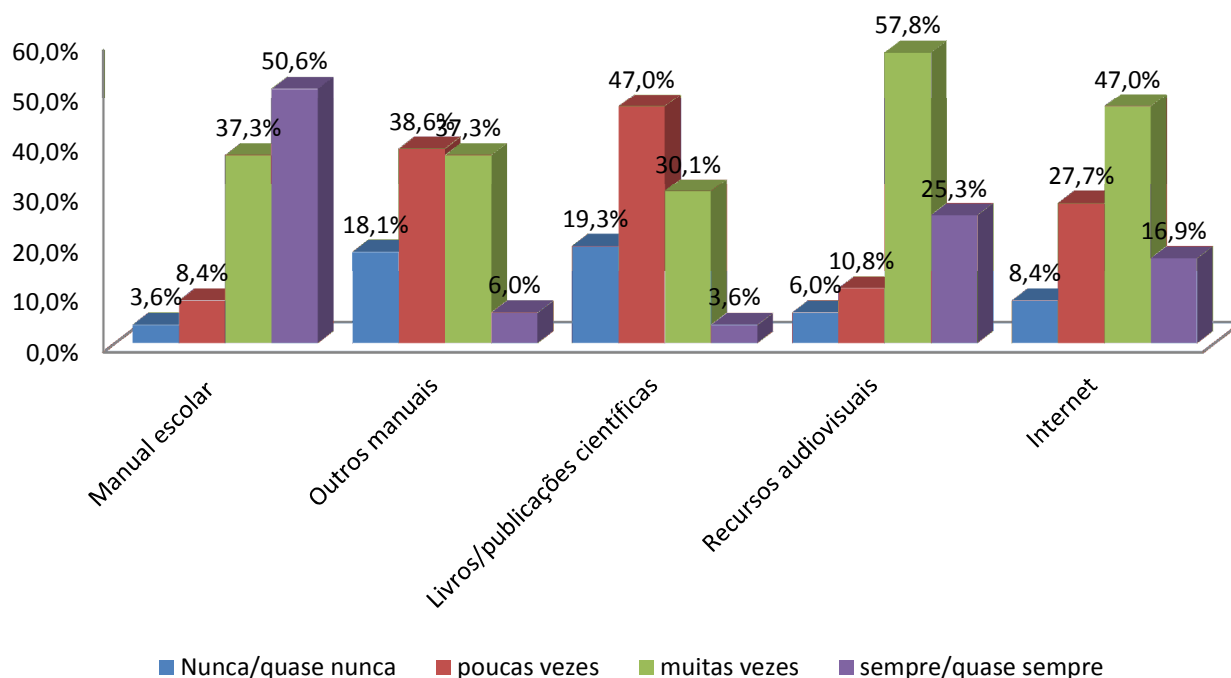


Gráfico 8: Recursos usados para ativação de situações de escrita

Aquela concepção está patente quando se analisam as respostas por disciplinas, com exceção de História que regista igual percentagem de frequência no manual escolar e nos recursos audiovisuais (92,8%).

Também a observação dos dados das disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e das restantes disciplinas agrupadas confirma a predominância do manual escolar.

Muito embora o recurso a novos suportes (audiovisuais, internet) tenha já o seu lugar próprio no processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que o manual continua a constituir a principal ferramenta dos professores quando colocam os seus alunos em situação de escrita. Assim, e tendo em conta que os resultados de outros estudos (Carvalho & Barbeiro, no prelo; Ramos, 2006) relatam que as solicitações e convites à produção de textos que desencadeiam a escrita dos alunos concorrem, sobretudo, para a mera reprodução do conhecimento, também podemos inferir que as atividades propostas se destinam a dar cumprimento ao efeito clássico do discurso pedagógico: a transformação do saber em saber declarativo.

Enquanto outros manuais não são tão frequentemente usados pelos professores, um número significativo de professores menciona, também, que nas suas práticas letivas recorre *poucas vezes* ou *nunca* a livros/publicações científicas para ativar a expressão escrita.

Neste âmbito, os professores que referem recorrer *poucas vezes* ou *nunca/quase nunca* a livros/publicações científicas integram-se, sobretudo, nas disciplinas de História (respetivamente, 71,4% e 21,4%), de Ciências Naturais (respetivamente, 53,8% e 23,1%), de Geografia (respetivamente, 50,0% e 14,3%) e de Matemática (respetivamente, 40,0% e 24,0%). Os professores de Língua Portuguesa, por sua vez, registam na opção *poucas vezes* uma frequência de 29,4% e em *nunca/quase nunca* 11,8%.

Estes dados não só revelam que as práticas de escrita se tendem a fechar nos suportes tradicionais, onde o manual tem primazia, como também não deixam de pôr em causa a existência efetiva na escola de atividades de pesquisa que se podiam considerar já habituais.

Na procura de outros recursos, alguns dos professores inquiridos, no item “outros”, indicam, para ativação da escrita, os materiais por si criados, os concursos e as formações.

Ao nível dos materiais criados, os professores, assentes na deteção de necessidades prioritárias e em intervenções didáticas sustentadas, devem preconizar atividades tendentes à promoção da competência escrita, concorrendo para ajudar o aluno a aprender e a aprender a aprender.

Ao nível da participação em concursos, os alunos com os seus textos são incentivados a explicitar os seus saberes, confrontando-os com os dos pares e do professor, com as ideias que possuem dos diferentes escritos que conhecem, de modo a transformar esses saberes em outros mais próximos da convencionalidade dos textos e adequados às tarefas que desejam levar a cabo. De facto, escrever tendo em conta a necessidade e o interesse de comunicar algo a alguém e com alguma intenção não só constitui uma atividade motivadora como também cumpre os propósitos de expressão linguística por meio da escrita.

Ao nível da formação, que deverá abarcar áreas como génese do texto e modelos de escrita, competências escriturais envolvidas na produção/reformulação de

textos, tipologias textuais, formas de didatização respetivas de observação e de hétéro e autorregulação das aprendizagens, produção e utilização de instrumentos de apoio à escrita, os professores poderão adquirir competências e conhecimentos considerados fundamentais sobre o processo de escrita e o seu ensino.

Dimensão 6: Natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita

a) Dificuldades que os alunos apresentam na escrita

O Gráfico 9 dá conta da percepção dos professores sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos no domínio da escrita.

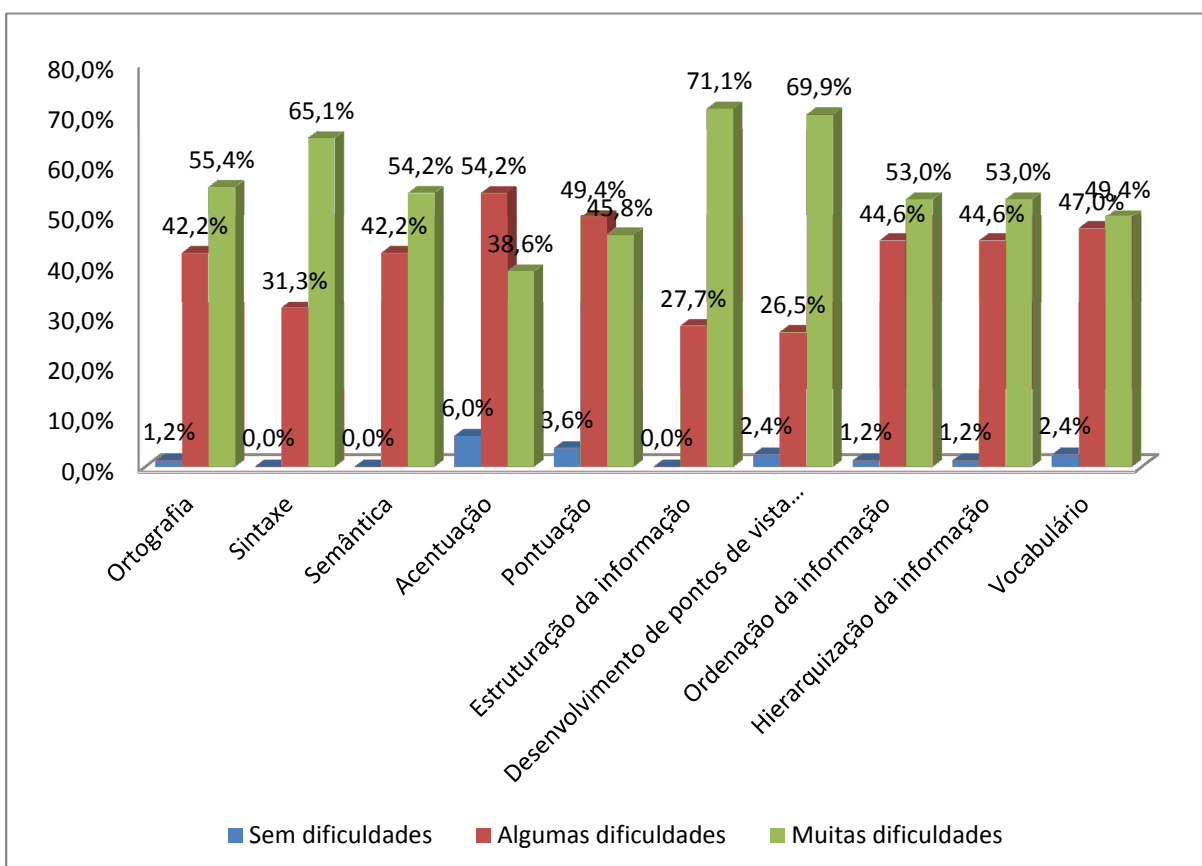


Gráfico 9: Dificuldades dos alunos na escrita

Os professores inquiridos referem que os seus alunos manifestam *muitas dificuldades*, sobretudo, na categoria planeamento do texto (estruturação da

informação (71,1%), desenvolvimento de pontos de vista pessoais (69,9%) e na categoria produção de texto (sintaxe (65%)).

Quase todas as outras competências, ainda que com valores de frequência não tão altos, são também homogeneamente indicadas pelos professores como agregadoras de *muitas dificuldades*, nomeadamente ao nível da ortografia, da semântica, da ordenação da informação e da hierarquização da informação, do vocabulário e da pontuação.

Se considerarmos os contextos disciplinares específicos, constatamos que os professores de História relatam que os alunos apresentam *muitas dificuldades*, sobretudo, na estruturação da informação e no desenvolvimento de pontos de vista pessoais (ambas com 92,9%), na ordenação da informação (85,0%) e na hierarquização da informação (71,4%).

Em Língua Portuguesa, os professores referem que as maiores dificuldades se manifestam na sintaxe (82,4%), na estruturação da informação (70,6%), no desenvolvimento de pontos de vista pessoais (64,7%).

Em Matemática, os professores adiantam que os alunos revelam *muitas dificuldades* na ortografia e na semântica (ambas com 64,0%), na sintaxe, na estruturação da informação e no vocabulário (todas com 60,0%).

Em Geografia, os professores declaram que as maiores dificuldades dos alunos se prendem com o desenvolvimento de pontos de vista pessoais (92,9%), a sintaxe e a estruturação da informação (ambas com 71,4%).

Os professores da disciplina das Ciências Naturais assinalam que os alunos demonstram *muitas dificuldades* na estruturação da informação, na ordenação da informação e na hierarquização da informação (todas com 69,2%).

Conforme expressa o gráfico 9, os níveis de competência da escrita relativas à acentuação (54,2%), à pontuação (49,4%), ao vocabulário (47,0%), à ordenação da informação e à hierarquização da informação (ambas com 44,6%), à ortografia e à semântica (ambas com 42,2%) também observam frequências elevadas na opção *algumas dificuldades*.

Com efeito, os dados acima reportados poderão ficar a dever-se ao carácter artificial das situações em que se põem os alunos a escrever assim como à implementação de abordagens tradicionais para a prática da escrita, centradas no

produto e não no processo. Tal pode ser confirmado no seguinte conjunto de rotinas instituídas pelos professores inquiridos: a menor exercitação dos alunos em práticas de aperfeiçoamento de texto, de revisão de textos produzidos e de escrita para apropriação de técnicas e modelos, designadamente nas disciplinas de Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais; a demissão dos professores, nomeadamente de História, de Geografia, de Matemática e de Ciências Naturais, em ajudar o aluno a melhorar o texto; a predominância, na maioria das disciplinas, da resposta curta (escrita não compositiva), mais favorável à reprodução do conhecimento, em detrimento da resposta longa (escrita compositiva), mais propensa à reconstrução do conhecimento; a abundante presença de tarefas de escrita tendencialmente inibidoras da autoria e da autonomia do aluno, como, por exemplo, a resolução/correção do trabalho de casa, o registo da informação escrita/projetada no quadro e o registo da informação ditada pelo professor; a primazia do manual na implicação dos alunos em situação de escrita; a conceção da escrita pelos professores como uma competência para ser avaliada.

Na opção “sem dificuldades”, a competência que regista uma maior percentagem de frequência é a da acentuação (6,0%).

No item de resposta aberta (“outras”), alguns professores adiantam que os alunos evidenciam muita lentidão no ato de escrever, talvez, julgamos nós, pelo facto de ainda não estarem perfeitamente desenvolvidos e automatizados, respetivamente, os mecanismos cognitivos de nível superior (segmentação, conexão, coesão, modalização) e de nível inferior (gramática, léxico, ortografia).

b) Razões para as dificuldades na escrita

O Gráfico 10 expressa, de acordo com a perspetiva dos professores inquiridos, os motivos pelos quais os alunos evidenciam dificuldades no domínio da escrita.

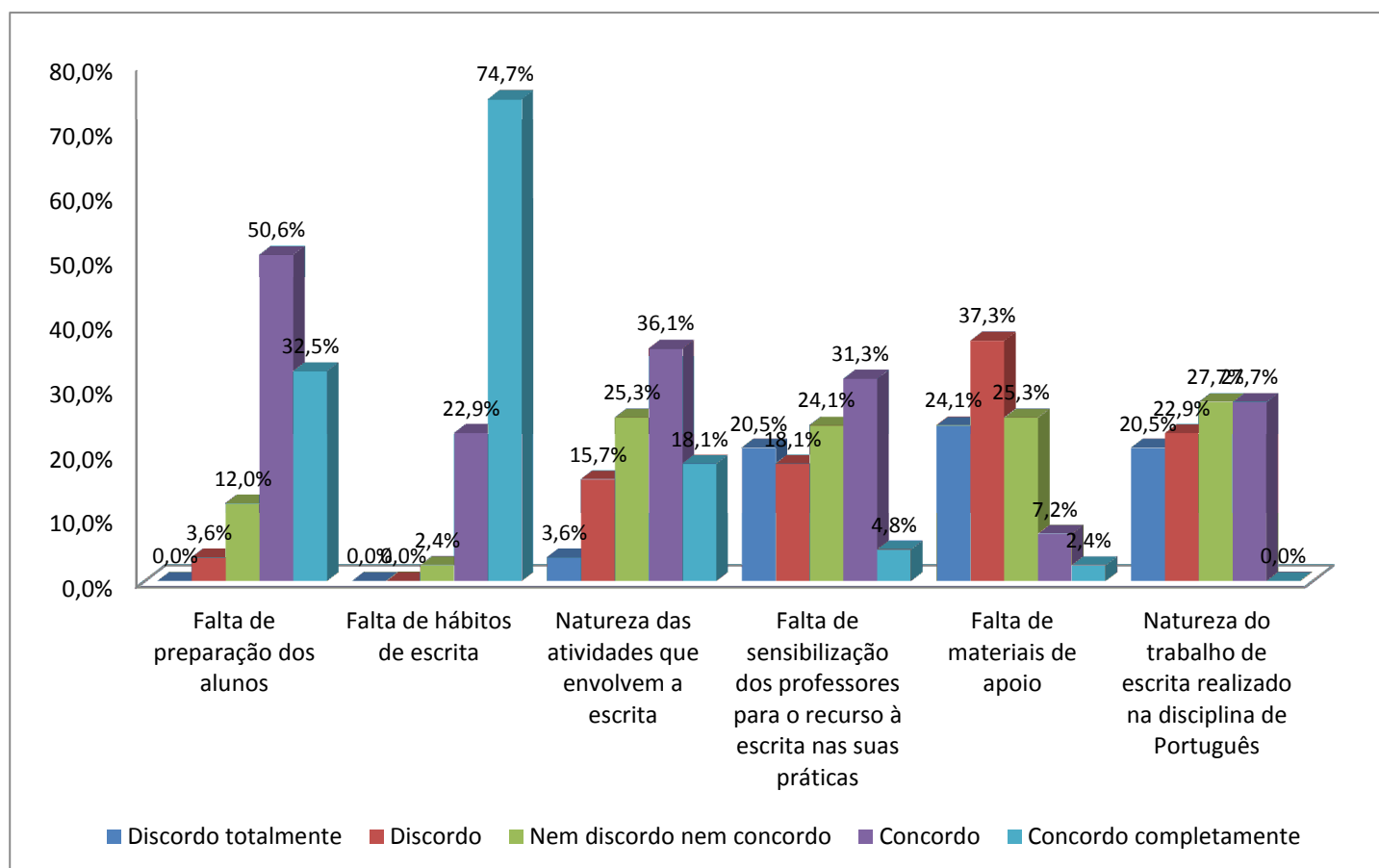


Gráfico 10: Causa das dificuldades na escrita

A análise do gráfico permite verificar que um número significativo de professores menciona como principal causa a falta de hábitos de escrita, seguindo-se, com frequências não tão elevadas, a falta de preparação dos alunos.

Tal percepção é confirmada pela análise dos dados relativos aos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e das restantes disciplinas agrupadas. Com efeito, a falta de hábitos de escrita (conjugando as percentagens obtidas nas opções *concordo* e *concordo completamente*) observa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática uma percentagem de frequência de 100,0% e nas restantes disciplinas agrupadas uma percentagem de frequência de 95,1%. A falta de preparação dos alunos regista na Língua Portuguesa uma percentagem de frequência de 88,3%, na Matemática 76,0% e nas Outras disciplinas agrupadas 85,4%.

Quanto à falta de hábitos de escrita, o discurso de “*deficit*” não deixa de causar surpresa e preocupação. Tendo em conta que a escrita é um domínio exigido em todas

as disciplinas dos 1º, 2º e 3º ciclos e secundário, cumpre ao professor implicar os alunos, de forma contínua e progressiva, na produção de diferentes géneros e tipos de textos em função das finalidades e do destinatário.

No que à falta de preparação diz respeito, os professores não podem continuar a atuar como se as razões dessas dificuldades residissem apenas na incompetência do aluno e/ou em aspetos exteriores à escola. Neste contexto, parece claro que o professor tem uma grande quota de responsabilidade, direta ou indiretamente, pelas deficiências verificáveis na expressão escrita dos alunos. O professor, dotado de saberes relativos a todos os procedimentos implicados na escrita, deve trabalhar com os alunos todas as componentes do processo de escrita – planificação, redação, revisão –, fazendo emergir nos alunos o grau de consciencialização que está subjacente às tarefas propostas.

Sobre os restantes motivos, conforme traduz o gráfico 10, os professores inquiridos anotam a natureza das atividades que envolvem a escrita, a falta de sensibilização dos professores para o recurso à escrita nas suas práticas, a natureza do trabalho de escrita realizado na disciplina de Língua Portuguesa e, por último, a falta de materiais de apoio.

No quadro deste último conjunto de razões justificativas das dificuldades dos alunos no domínio da escrita, com frequências elevadas na categoria *concordo*, os professores de História (35,7%), de Matemática (32,0%), de Ciências Naturais (30,8%) e de Geografia (14,3%), talvez escudados na atitude cómoda de que o desenvolvimento desta competência não faz parte da sua função, também não deixam de vincar a sua posição crítica em relação à natureza do trabalho de escrita realizado na disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo os professores da língua materna, com uma percentagem de frequência de 23,5% naquela categoria, põem em causa o trabalho aqui realizado. Nesta medida, o professor de Português não se pode cingir ao mero ensino das letras. Funcionando a aula de língua materna como um espaço específico de consciencialização e treino intencional da atividade linguística, o professor de Português deve atuar não só como um mediador cultural assim como um especialista de métodos de trabalho que possibilitem ao aluno apreender e restituir os saberes em todas as áreas disciplinares do currículo (Fonseca, 1984; Pereira, 2000).

Ainda a propósito do segundo quadro das causas das dificuldades evidenciadas pelos alunos no uso da escrita - natureza das atividades que envolvem a escrita, falta de sensibilização dos professores para o recurso à escrita nas suas práticas, natureza do trabalho de escrita realizado na disciplina de Português, falta de materiais de apoio -, são de salientar as elevadas percentagens de frequência nas escolhas *nem discordo nem concordo* e *discordo*. Com efeito, tal posicionamento poderá indiciar por parte dos professores dúvidas, falta de consciencialização sobre esta matéria ou, até mesmo, desconhecimento, justificando o ponto crítico a que chegou o funcionamento do sistema da escrita - gerador de aprendizagens e de saberes implicados na produção por escrito.

Por sua vez, o grau de discordância total encontra frequências elevadas na falta de materiais de apoio, na falta de sensibilização dos professores para o recurso à escrita nas suas práticas e na natureza do trabalho de escrita realizado na disciplina de Português.

No item “outras”, os professores adiantam, ainda, a pouca valorização da expressão escrita pelo aluno, o uso excessivo do computador em detrimento da escrita e a falta de tempo do professor para praticar a expressão escrita em contexto de sala de aula.

No que se refere à pouca valorização da expressão escrita por parte do aluno, cumpre ao professor motivá-lo para a prática desta competência, ativando sistemas interativos de produção e partilha de textos pelos alunos (Pereira, 2005). Cabe ao professor levar o aluno a participar em atividades de escrita que estimulem o gosto pela produção de textos de diferentes géneros, seja para promoção da sua capacidade expressiva, seja para apropriação de técnicas e de modelos cruciais garantes de uma vivência plena da cidadania e da realização pessoal e profissional (Castanho, 2001).

Em relação ao computador, o professor, na promoção da competência verbal escrita, pode, por exemplo, aproveitar as vantagens provenientes dos programas de processamento de texto, os quais, segundo Barbeiro (1990) e Carvalho (2003), facilitam o processo de escrita (melhor mobilização das componentes de planificação, redação e revisão) e o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, promovem a atitude reflexiva do sujeito escritor em relação ao próprio enunciado escrito e proporcionam a implementação de estratégias de promoção da competência

escrita. O computador, juntamente com outros materiais de suporte digital (vídeos, televisão, internet, etc.), pode constituir um importante instrumento de comunicação, partilha e construção de conhecimento. Os alunos, contudo, devem, com a ajuda dos professor, apropriar-se de conhecimentos necessários para que possam tirar o devido proveito desta ferramenta (Teixeira, Novo & Neves, 2011).

No que toca à falta de tempo para exercitar a escrita em contexto de sala de aula, e tendo em conta que a escrita é uma atividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que “difícilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados” (Figueiredo, 1994: 158), os professores devem, nos quarenta e cinco ou noventa minutos de aula, trabalhar a escrita de forma sistemática e intencional, garantido o sucesso educativo dos alunos.

Dimensão 7: Grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos

a) Grau de conhecimento obtido através das atividades de escrita

É sabido que, não implicando os alunos em atividades de escrita que exijam uma prática reflexiva, o uso da escrita se presta somente a recordar e a dizer conhecimentos, os quais vão emergindo na mente do sujeito escritor (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Ora, os dados apurados permitem concluir que as práticas de escrita mais implementadas pelos professores inquiridos vão no sentido de o aluno tender a memorizar os conteúdos curriculares para reproduzir um saber já estruturado, não se fomentando a sua autonomia na construção das próprias aprendizagens. Justifica isto a instituição de um modelo de ensino e aprendizagem que assenta no manual escolar, principal suporte do professor quando coloca os alunos em situação de escrita, e no professor, entidade que se institui como organizador da informação e, não raras vezes, único destinatário dos textos produzidos pelos alunos; a inexistência efetiva de atividades de pesquisa (assinaladas pelo fraco recurso a outros livros e publicações científicas); o predomínio de atividades didáticas rotineiras que não proporcionam o devido desenvolvimento do aluno em todo o processo de aquisição, de elaboração e

de expressão do conhecimento; a frequência diminuta de tarefas de escrita que privilegiam a autoria do aluno.

Desta forma, os professores parecem não reconhecer o aluno como produtor de conhecimento, muito embora os programas curriculares das disciplinas em consideração instiguem o aluno à produção de conhecimento, por meio da pesquisa e recolha de informação, e à sua disponibilização para si próprio, para o professor, para os colegas, para a escola e para a comunidade envolvente.

Face ao acima descrito, este estudo sobre o papel da escrita na construção da aprendizagem permite inferir que o conhecimento que o professor pretende obter a partir da produção escrita realizada pelo aluno é apenas saber o grau de conhecimento que o aluno apresenta sobre outro conhecimento que ele próprio, o professor, ou o manual disponibilizou. Sendo que as tarefas de escrita valorizam, sobretudo, o produto final, podemos afirmar que os professores inquiridos postulam aos alunos predominantemente um saber de carácter declarativo, em detrimento de um saber procedimental.

CONCLUSÃO

De um modo geral, os dados apurados permitem concluir que os professores das disciplinas envolvidas neste estudo, pese embora reconheçam que a escrita pode constituir um importante instrumento na construção da aprendizagem, tendem a praticar uma pedagogia da escrita que carece de uma estratégia prática, não criando nos alunos uma consciencialização dos passos cognitivos a dar para a resolução de uma determinada tarefa.

Na verdade, as propostas de atividades mais solicitadas aos alunos pelos professores inquiridos parecem não ter em vista a escrita como um instrumento ao serviço da aprendizagem. As coincidências encontradas no tipo de atividades da aula e fora dela parecem demonstrar que estes professores ainda tendem a solicitar por parte dos seus alunos atividades de escrita rotineiras e tradicionais e, por conseguinte, mais favorecedoras da reprodução do conhecimento. Isto é, o texto escrito que é objeto de atenção por parte do professor é o texto que é sobretudo utilizado como instrumento para avaliação sumativa (testes de avaliação) ou para relatar o conhecimento veiculado quer pelo professor, quer pelo manual escolar (resolução de exercícios/questionários, registo de informação escrita no quadro/projetada, registo de informação ditada pelo professor, resolução /correção do trabalho de casa). Tais concepções e representações levam-nos a concluir que os professores ainda postulam um ensino propositivo, adotando atividades e práticas mais focalizadas no dizer do que na organização da aprendizagem do aluno e na construção da sua autonomia para aprender. Não valorizando uma pedagogia do trabalho intelectual (ajudar o alunos a rever textos, a elaborar relatórios, a construir textos para divulgação em contextos vários, a tomar notas, a apropriar-se de técnicas e de modelos, a aperfeiçoar textos), a escrita proposta pelos professores participantes neste estudo assenta, grosso modo, numa escrita que privilegia o produto final e não o processo de aprendizagem.

Recorrendo mais frequentemente ao trabalho individual quando envolvem os alunos nas atividades de escrita, os professores inquiridos parecem negligenciar os contributos que o trabalho de pares, integrando a dimensão da interação, pode trazer à produção textual, nomeadamente, como afirmam Camps e Milian (2000), poder a

linguagem funcionar não só como objeto de aprendizagem mas também como instrumento de aprendizagem. Por outro lado, menosprezando as dimensões da participação e da intervenção, os professores, ao não valorizarem os mecanismos de circulação dos textos, não só inibem os alunos da possibilidade de participarem, por meio da escrita, numa comunidade de aprendizagem (turma, escola, comunidade envolvente) bem como lhes dificultam a possibilidade de intervenção sobre determinada realidade social. Tais práticas não só fragilizam o desenvolvimento da competência escrita como também contrariam os pressupostos inscritos no Currículo Nacional do Ensino Básico, mais concretamente ao nível das competências gerais, as quais solicitavam aos professores a promoção, na sala de aula e fora dela, de atividades (reais ou simuladas) dirigidas para o trabalho cooperativo, comunicando aos colegas, à escola e à comunidade envolvente, por meio de diversas formas, o conhecimento resultante da interpretação da informação, bem como a compreensão de uma situação ou problema (Ministério da Educação, 2001a).

Um objetivo primordial da escola é o de encorajar cada aluno a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve, escreve e lê. Acreditamos, também, que entre as principais preocupações de qualquer professor se deveria incluir o desenvolvimento da linguagem. Deste modo e procurando encontrar explicação para a ocorrência de dificuldades sentidas pelos alunos no domínio da escrita, não é admissível a ligeireza com que alguns professores adiantam como justificação a falta de hábitos de escrita e a falta de preparação. Contrariando alguns dos princípios consignados nos programas curriculares e noutros documentos normativos, não se percebe o motivo pelo qual os professores participantes neste estudo ainda implicam tão pouco a escrita em aprendizagens significativas, definidas como construção (ou transformação) e apropriação individual e/ou colaborativa de conhecimento, as quais só ocorrem quando a situação a investigar ou a informação a adquirir têm sentido e é relevante para os alunos como indivíduos e como membros de um grupo social (Cabral, 2001).

Uma vez que o tema em apreço é de natureza multidisciplinar, todos os professores, embora os da língua materna tenham aqui um papel de mediadores privilegiados, devem criar espaços de reflexão, exemplificação e treino relativos à prática escrita, isto é, ao ato de escrever. Neste passo, os métodos e instrumentos

didáticos revelam-se determinantes no processo de ensino e aprendizagem, podendo mesmo a falta de esclarecimento dos professores a este respeito apresentar-se como responsável por uma parte significativa das dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio da escrita.

Tendo em conta que o manual escolar constitui aqui o principal recurso pedagógico dos professores, quando colocam os seus alunos em situação de escrita, instrumento (manual) que, segundo diversos estudos (Carvalho & Barbeiro, no prelo; Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008; Ramos, 2006) inscreve atividades de escrita que remetem sobretudo para a reprodução do conhecimento, e considerando que os alunos, aquando da produção textual, não são confrontados nem com o que sabem nem com as fronteiras do que sabem, podemos concluir que eles se limitam a reproduzir, de forma mecanizada, o saber disponibilizado pela escola. Pouco solicitados pelos professores para, por meio da escrita, prepararem a aprendizagem de novos conteúdos e aprofundarem o conhecimento, os alunos assumem mais o papel de consumidores do que de construtores e de produtores das suas próprias aprendizagens. Os alunos não têm necessidade de trabalhar/transformar o conhecimento; basta-lhes, de acordo com a estratégia de dizer conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1987), relatar, o mais detalhadamente possível, as ideias recuperadas da memória.

Não reconhecendo o aluno como produtor de conhecimento, os professores participantes neste estudo solicitam-lhe tendencialmente, na maioria das atividades que implicam o uso da escrita, um saber de natureza semântica ou declarativa, constituindo a escrita um meio privilegiado para a valorização deste tipo de conhecimento.

Pese embora de modo limitado, o estudo permitiu conhecer as lógicas de didatização da produção verbal escrita dos professores pertencentes a várias disciplinas curriculares e, por conseguinte, depreender algumas das implicações que tais lógicas podem ter na construção da aprendizagem. E, até certo ponto, os dados demonstram que, em consonância com as conclusões apuradas por Dionísio, Viseu e Melo (2011), não se estão a proporcionar aos alunos oportunidades de acesso ao pleno desenvolvimento da fluência escrita nas diversas disciplinas especializadas do

currículo, comprometendo não só o sucesso escolar como também a aprendizagem ao longo da vida.

Neste âmbito, é necessário investir e promover programas de formação contínua dos professores que contribuam para a reconstrução de conhecimentos, atitudes e valores (Cabral, 2001); é urgente, segundo Castanho (2001), que os cursos de formação incluam programas de escrita que definam claramente as competências que a classe docente deve possuir para poder orientar os alunos na sua caminhada pela escrita, de modo a que os professores identifiquem rotinas e reflitam sobre as suas práticas e sobre as suas representações.

Limitações do estudo

Uma abordagem à ordem escritural em contexto escolar, admitindo que a escrita constitui um domínio particularmente problemático, pressupõe uma delimitação clara dos aspetos a analisar, resultando daqui limitações que devem ser claramente explicitadas.

Uma limitação deste estudo poderá prender-se com as dimensões selecionadas para caracterizar as concepções dos professores sobre o papel da escrita na construção das aprendizagens. Por certo, terão ficado por observar outros aspetos relevantes e igualmente dignos de análise, como, por exemplo, o tipo de instruções habitualmente fornecido para a realização das tarefas de escrita, os aspetos mais valorizados nas produções de escrita, o modo como os professores costumam avaliar as atividades de escrita dos seus alunos.

Outra delimitação do estudo poderá passar pela escolha dos itens apresentados em cada questão, na segunda parte do questionário. Na verdade, e tendo em conta a multiplicidade de perspetivas em que a escrita pode ser encarada, ficaram de fora, muito possivelmente, aspetos que também deviam ser aqui contemplados.

Neste estudo, apenas foram inquiridos alguns professores (83) que lecionam no 3º ciclo do ensino básico as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Neste âmbito, algumas das conclusões apuradas nesta investigação não só não são passíveis de absoluta generalização àquelas disciplinas

daquele ciclo de ensino como também às restantes disciplinas curriculares deste mesmo ciclo de ensino.

As limitações deste estudo podem também passar pelo método de recolha da informação. Com efeito, os dados apurados por meio do questionário poderiam, eventualmente, ser complementados com entrevistas formais ou informais, com o objetivo de esclarecer o sentido de algumas opções formuladas no questionário. Ou ainda através da observação de aulas, de modo a recolher informação sobre as práticas reais dos professores.

Sugestões para outros estudos

Caraterizamos, neste estudo, algumas percepções e concepções dos professores do 3º ciclo do ensino básico sobre o papel da escrita na construção das aprendizagens. Uma amostra ainda pouco alargada pressupõe que as suas conclusões sejam complementadas com a de outros estudos que centrem a sua observação em aspetos que, no âmbito deste, não foram abordados ou não foram suficientemente explorados.

Neste estudo, os professores inquiridos pertencem exclusivamente ao 3º ciclo do ensino básico, lecionando as disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Consideramos que seria oportuno realizá-lo implicando não só um maior número de disciplinas assim como outros ciclos de ensino, com o objetivo de melhor cartografar as lógicas de didatização da produção verbal escrita e formas de realização que lhes estão associadas.

Para a recolha de informação ao nível da população de que se ocupa o nosso estudo, optamos apenas pela elaboração de um questionário. Porém, consideramos que seria importante se àquela metodologia se acrescentasse, por exemplo, a observação de aulas, a realização de entrevistas, a análise dos manuais escolares adotados, a consulta das planificações das diferentes disciplinas curriculares, com vista a melhor conhecer o modo como a ordem escritural é perspectivada pela classe docente.

As recentes alterações da estrutura curricular vêm impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas no sentido de o currículo incidir não sobre as competências essenciais, mas sobre os objetivos curriculares e conteúdos de cada

programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina. Assim, parece-nos fazer mais sentido a realização de um inquérito aos professores que analise em que medida um ensino centrado nos conteúdos temáticos poderá contribuir ou não para uma melhor didatização da produção verbal escrita nas diferentes disciplinas do currículo.

Outro inquérito que se poderia fazer ao nível dos professores das diversas disciplinas curriculares diria respeito às práticas pedagógicas vigentes em relação aos alunos com dificuldades no domínio da escrita. Tal tipo de estudo poderia responder a perguntas do género das seguintes: Faz-se o diagnóstico de tais alunos? Que diagnóstico e com que instrumentos? Planifica-se a ajuda? Como? Que relação existe entre esta e o diagnóstico? Que formas de apoio existem, nas escolas, a tais alunos? Quem o presta e que preparação tem? Que efeitos práticos tem a intervenção?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). *Bartleby, Escrita da Potencia*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Albuquerque, C. P. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*, 30, 79-94.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577–596.
- Armbruster, B., McCarthy, S., & Cummins, S. (2005). Writing to learn in Elementary Classrooms. In R. Indrisano & J. Paratore (eds.), *Learning to Write, Writing to Learn – Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1990). O Processo de Escrita e o Computador. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 139-149.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2002). O processo de escrita e relação com a linguagem. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho & F. Brito (orgs.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 101-115). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. - D.M.E./I.E.P.
- Barbeiro, L. F. (2005). Ensino da Escrita e Comunidade de Aprendizagem. In J. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 27-47). Braga: Universidade do Minho/CIED.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

- Beach, R., & Bridwell, L. (1984). Learning Through Writing. In A. Pellegrini & T. Yawkey (eds.), *The Development of Oral and Written Language* (pp. 183-197). New Jersey: Ablex.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bucheton, D. (1995). Au Carrefour des métiers d'enseignant, de formateur et de chercheur. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français - état d'une discipline* (pp. 221-241). Paris: Nathan.
- Cabral, M. L. (2001). A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 253-271.
- Cabral, M. L. (2005). Memórias, Representações e Práticas de Escrita no Ensino Superior. In J. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (orgs.), *A Escrita Na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 93-115). Braga: Universidade do Minho/CIEd.
- Camps, A. (2003). O ensino e aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201 – 222). Porto: Edições Asa.
- Camps, A. (2005). Ponto de Vista sobre o Ensino-Aprendizagem da Expressão Escrita. In J. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 1-18). Braga: Universidade do Minho/CIEd.
- Camps, A. (2006). Escrever e aprender a escrever: A inter-relação entre atividades complexas. In L. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (coords.), *III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Atividades de Escrita (nas diferentes disciplinas) e aprendizagem* (pp. 1-19). Leiria: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Camps, A., & Milian M. (eds.) (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Carvalho, J. A. B. (2011a). A Escrita como Objeto Escolar – Contributo para a sua Reconfiguração. In I. Duarte & O. Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: U. Porto editorial.
- Carvalho, J. A. B. (2011b). Escrever para Aprender – Contributo para a Caracterização do Contexto Português. *Interações*, 19, 219-237.
- Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (no prelo). *Reproduzir ou Construir Conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português*.
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., & Pimenta, J. (2008). La Escritura, Elaboración e Expresión del Conocimiento: La Escritura como Instrumento de Aprendizaje. In J. Barrio (coord.), *El Proceso de Enseñar Lenguas: Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (57-88). Madrid: La Muralla.
- Carvalho, J. A. B., & Dourado, L. (2010). Processos de Aquisição, Elaboração e Expressão do Conhecimento em Alunos da Universidade do Minho. In J. L. Silva *et al* (eds.), *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades - Atas do Congresso Ibérico* (pp. 301-308). Braga: UM - CIEd, (CD-ROM).
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. (2007). Processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento - usos da escrita em contexto académico. In J. Ramirez (coord.), *Actas do IX Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 292-300). Barcelona: SEDLL.
- Carvalho, J. A. B., Silva, A., & Pimenta, J. (2007). Tomar notas – Um primeiro passo para a construção do conhecimento. In A. Barca *et al* (eds), *Actas do IX Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1079-1088). A Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, (CD-rom).
- Carvalho, J. A. B., Silva, A., & Pimenta, J. (2008). Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento? In L. Barbeiro & J. B. Carvalho (orgs.), *Atividades de escrita e aprendizagem* (pp. 21-31). Leiria: ESEIPL e CIEd-UM, (CD-ROM).
- Castanho, G. B. (2001). Que Práticas de Escrita na Disciplina de Didática do Português? In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & Á. Gomes (orgs.), *Ensinar a Escrever – Teoria a Prática* (pp. 97 – 112). Braga: Universidade do Minho/CIEEP.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, C., & Matsushashi, A. (1983). A theory of the Writing Process. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 3-39). Chicester: John Wiley & Sons.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta & D. R. Pereira (orgs.), *Formar professores de português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Despacho nº 17169/2011. Diário da República, 2º série, nº 245 de 23 – 12 – 11.
- Dionísio, M. L., Viseu, F., & Melo, M. C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilloto & M. I. Cunha (orgs.), *Aprender ao Longo da Vida – contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1140–1158). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins (coord.), *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 63-74). Lisboa: Colibri.
- Emig, J. (1977). Writing as a Model of Learning. *College Composition & Communication*, 28, 2, 122-128.
- Esperet, E., & Piolat, A. (1991). Production: Planning and control. In G. Denhière & J.-P. Rossi (eds.), *Text and text processing* (pp. 317-331). Amsterdam: North-Holland.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-185.
- Ferreira, M. E. P. (1999). A Avaliação e a Escrita. In C. Mello, G. Trindade, I. Pereira, M. C. Gama, P. C. Melo & F. Brito (orgs.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 181-192). Coimbra: Livraria Almedina.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp. 155 - 173). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2001), Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 273-291.

- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ.: Laurence Erlbaum.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). The Pregnant Pause: An Inquiry In to the Nature of Planning. *Research in the Teaching of English*, 15 (3), 229-243.
- Foertsch, J. (1995). Were Cognitive Psychologie Applies. How Theories About Memory and transfer Can Influence Composition Pedagogie. *Wiritten Communication*, 12 (3), 360-383.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Frias, M. J. M., & Sousa, M. E. (1999). A língua materna ao longo do currículo. In P. F. Pinto (org.), *Atas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Português, propostas para o futuro* (pp. 47-58). Lisboa: APP.
- Garbe, C., Gross, M., Holle, K., & Weinhold, S. (2009). *ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – Executive Summary*. Consultado em 28 de março de 2012, no site: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006adore_en.pdf
- Gavelek, J., Raphael, T., Biondo, S., & Wang, D. (2000). Integrated literacy instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P., P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp.587-607). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P. (2000). *Discourse and sociocultural studies in Reading*. Reading online, 4 (3). Consultado em 28 de março de 2012, no site http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London e New York: Longman.
- Gunstone, R. (1995). Constructivist learning and the teaching of science. In B. Hand & V. Prain (Eds.), *Teaching and learning in science: The constructivist classroom* (pp.3-20). Sydney: Harcourt Brace.

- Hand, B., & Hall, L. (2004). Using a Science Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26 (2), 131-149.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp 3-30). Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Hand, B., & Keys, C. (1999). Inquiry investigation: A new approach to laboratory reports. *The Science Teacher*, 66 (4), 27-29.
- Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86, 737-755.
- Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 261-2891.
- Humes, A. (1983). Research on the Composing Process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.
- Johnson, R. R. (2003). Autobiography and Transformative Learning: Narrative in Search of Self. *Journal of Transformative Education*, 1, 227-244.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Klein, P. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-to-Learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking-writing. In B. Kroll & R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connection and contrasts* (pp32-54). Urban, Illinois: N.C.T.E.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martlew, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199-226.

- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas*, Vol. I., Ensino Básico, 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1999). *Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). *Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares – 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Geografia – Orientações Curriculares 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico.- Português*. Acedido em 2 de agosto de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Acedido em 2 de agosto de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>
- Neves, R. J. R. & Sá, C. M. (2005). *Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente*. Palavras, 27, 21-30.
- Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In S. Niza (org.), *Criar o gosto pela escrita – formação de professores* (pp. 11-19). Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado em 28 de novembro de 2011, em www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip_escrita.

- Olson, D. (1995). Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography. *Written Communication*, 12 (3), 277-297.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á (2005). O Ensino da Escrita na Escola: Um Objeto Plural. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta, *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 55-67). Braga: Universidade do Minho/IEP.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive Effort during Note Taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 291-312.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 26, (106), 106-125. Consultado em 14 de novembro de 2011 em <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge>.
- Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, Construção e Expressão do Conhecimento: uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Rivard, L. P. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 969–983.
- Rivard, L. P., & Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593.
- Rowell, P. M. (1997). Learning in school: The promises and practices of writing. *Studies in Science Education*, 30, 19-56.
- Rubin, D. L. (1998). Introduction: Four dimensions of social construction in written communication. In B. A. Rafoth & D. L. Rubin (eds.), *The social construction of written communication* (pp. 1-33). Norwood, N. J.: Ablex.
- Serra, P. (2006). A Escrita no Ensino e na Aprendizagem das Ciências. In L. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (coords), *III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Escrita (nas diferentes disciplinas) e aprendizagem* (pp. 39-49). Leiria: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986a). Research on Written Composition. In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 778-803). New York: Macmillan Publishing.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986b). Writing. In R. F. Dillon & R. J. Stenberg (eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando: Academic Press.
- Schrivier, K. A. (1992). Teaching writers to anticipate readers's needs: A classroom-evaluated pedagogy. *Written Communication*, 9 (2), 179-208.
- Sheeran, Y., & Barnes, D. (1991). *School Writing*. Milton Keynes: open University Press.
- Silva, I. M. L. (2005). *Contributos para o ensino da escrita: A materialidade da escrita em textos de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Silva, W. R. (2005). Subvertendo a Exclusão Escolar: A Mediação Didática dos Géneros Discursivos no ensino da Escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 215-239.
- Sousa, M. C. (2001) A Escrita no Ensino Superior: Contributo para uma Reflexão. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & Á. Gomes (orgs.), *Ensinar a Escrever – Teoria a Prática* (pp. 113 – 126). Braga: Universidade do Minho/CIEEP.
- Spivey, N. N. (1995). Written discourse: A constructivist perspective. In L. P. Steffe & J. Gale (eds.), *Constructivism in education* (pp. 313-329). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita – Do Papel ao Digital. *Interações*, 19, 238-258.
- Tynjälä, L., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (eds.), *Writing as Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Vilela, G. (1994). Metamorfose no ensino da Escrita: leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspetivas* (45-75). Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

O PAPEL DA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PERCEÇÕES E CONCEÇÕES DOS PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

José Carlos Lopes & José Brandão Carvalho

Versão para investigação

Este questionário faz parte de um projeto de dissertação de mestrado em educação, área de especialização em supervisão pedagógica em ensino do Português, e visa conhecer o papel da escrita na construção das aprendizagens. Agradecemos-lhe que responda às questões apresentadas, fazendo-o da forma que melhor dê conta das suas opiniões/perspetivas e práticas sobre a escrita. Será garantido o anonimato no tratamento das suas respostas. O seu contributo é fundamental para que os objetivos do projeto possam ser atingidos.

No questionário irá encontrar, por vezes, diferentes modalidades de resposta para diferentes questões, por isso é muito importante que leia atentamente as instruções antes de iniciar a resposta a uma questão.

A. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

A1. Idade: _____ anos

A2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

A3. Tempo de serviço docente: _____ anos

A4. Habilitação académica mais elevada:

a) Bacharelato	
b) Licenciatura	
c) Pós-Graduação - Especialização	
d) Mestrado	
e) Doutoramento	
f) Outra. Qual? _____	

A5. Situação profissional em que se encontra:

a) Quadro de Escola	
b) Quadro de Zona Pedagógica	
c) Contratado(a)	

A6. Ano(s) de escolaridade que leciona no presente ano letivo: _____

A7. Disciplina que leciona: _____

B. O PAPEL DA ESCRITA NA APRENDIZAGEM - CONCEÇÕES E PERCEÇÕES

B1. No âmbito da sua disciplina, qual o objetivo das atividades de escrita realizadas pelos seus alunos?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Preparar a aprendizagem de novos conteúdos				
Favorecer a memorização				
Sintetizar o conhecimento				
Sistematizar a informação				
Aprofundar o conhecimento				
Expressar o conhecimento adquirido em situações de avaliação				
Outros. Quais? _____				

B2. No âmbito da sua disciplina, qual a importância que atribui à escrita na aprendizagem do aluno?

(Nesta questão, classifique cada item numa escala de 1 a 4, correspondendo o 1 a **Nenhuma importância/Quase nenhuma importância**, o 2 a **Pouca importância**, o 3 a **Alguma importância** e o 4 a **Muita importância**)

	1	2	3	4
Potencia as capacidades de receção e produção da linguagem verbal, oral e escrita				
Desenvolve a atividade criativa				
Possibilita um melhor conhecimento da estrutura da língua				
Facilita a sistematização e o aprofundamento dos conteúdos				
Facilita a estruturação do pensamento				
Facilita a resolução de problemas				
Aumenta o conhecimento vocabular				
Potencia a capacidade crítica				
Desenvolve o raciocínio conclusivo				
Potencia o sucesso académico				
É um dos objetivos do sistema educativo				
Outras. Quais? _____				

B3. Na sua disciplina, com que frequência é que os alunos escrevem na aula em cada uma das seguintes atividades?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Registo de informação escrita no quadro/projetada				
Registo de informação ditada pelo professor				
Tomada de notas da exposição do professor				
Resolução de exercícios/questionários				
Escrita para apropriação de técnicas e de modelos				
Tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.)				
Aperfeiçoamento de texto				
Elaboração de textos para divulgação em contextos vários				
Resolução de testes				
Elaboração de resumos/sínteses				
Elaboração de relatórios				
Revisão de textos produzidos				
Elaboração do sumário				
Correção do trabalho de casa				
Outras. Quais? _____				

B4. Na sua disciplina, com que frequência é que os alunos escrevem fora da aula em cada uma das seguintes atividades?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Resolução de exercícios/questionários				
Escrita para apropriação de técnicas e de modelos				
Tomada de notas no decurso da leitura/análise de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.)				
Aperfeiçoamento de texto				
Elaboração de textos para divulgação em contextos vários				
Elaboração de resumos/sínteses				
Elaboração de relatórios				
Revisão de textos produzidos				
Resolução do trabalho de casa				
Outras. Quais? _____				

B5. No âmbito da sua disciplina, as atividades de escrita, na aula, são, sobretudo, realizadas de que modo?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Trabalho individual do aluno				
Trabalho de pares				
Trabalho em pequenos grupos				
Trabalho em grande grupo (turma)				
Outros. Quais? _____				

B6. Na sua disciplina, o que faz às produções escritas realizadas pelos seus alunos fora da aula?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Lê-as				
Classifica-as				
Sublinha todas as incorreções				
Assinala as incorreções mais importantes				
Chama a atenção do aluno para a correção das imprecisões				
Discute com os alunos os problemas detetados				
Ajuda o aluno a melhorar o texto				
Outras. Quais? _____				

B7. Na sua disciplina, as atividades de escrita são motivadas, sobretudo, a partir de:

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Manual escolar				
Outros manuais				
Livros/publicações científicas				
Recursos audiovisuais				
Internet				
Outros. Quais? _____				

B8. Na sua disciplina, qual o tipo de resposta escrita presente nos testes de avaliação?

	Nunca/ Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
Resposta restrita				
Resposta de escolha múltipla				
Resposta curta				
Resposta longa (extensa)				
Resposta por correspondência				
Outros. Quais? _____				

B9. Do seu ponto de vista, quais são as dificuldades, no domínio da escrita, que os seus alunos revelam?

(Nesta questão, classifique cada item numa escala de 1 a 3, sendo que 1 significa **Sem dificuldades**, 2 **Algumas dificuldades** e 3 **Muitas dificuldades**)

	1	2	3
Ortografia			
Sintaxe			
Semântica			
Acentuação			
Pontuação			
Estruturação da informação			
Desenvolvimento de pontos de vista pessoais			
Ordenação da informação			
Hierarquização da informação			
Vocabulário			
Outras. Quais? _____			

B10. No âmbito da sua disciplina, essas dificuldades na escrita devem-se, sobretudo, à:

(Nesta questão, classifique cada item numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a **Discordo totalmente**, o 2 a **Discordo**, o 3 a **Nem discordo nem concordo**, o 4 a **Concordo** e o 5 a **Concordo completamente**)

	1	2	3	4	5
Falta de preparação dos alunos					
Falta de hábitos de escrita					
Natureza das atividades que envolvem a escrita					
Falta de sensibilização dos professores para o recurso à escrita nas suas práticas					
Falta de materiais de apoio					
Natureza do trabalho de escrita realizado na disciplina de Português					
Outras. Quais? _____					

Agradecemos a sua colaboração!